

Ana Maria de Sousa Loureiro do Vale Pereira

ALUNOS, APRENDENTES E APRENDIZES
Um estudo etnobiográfico sobre percursos de formação

Sob orientação do
Professor Doutor José Alberto Correia

UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

2003

Ana Maria de Sousa Loureiro do Vale Pereira

ALUNOS, APRENDENTES E APRENDIZES

Um estudo etnobiográfico sobre percursos de formação

Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e
de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção
do grau de Doutor em Ciências da Educação, sob orientação do
Professor Doutor José Alberto Correia

UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

2003

Resumo

De acordo com vários autores, a metamorfose das condições sociais e os novos problemas que daí advêm obrigam a reequacionar o modelo escolar de formação e a procurar construir novos modos de aprender, assim como a valorizar novos saberes.

Este estudo, partilhando dessas preocupações, pretende contribuir para conhecer, a lógica que subjaz à construção dos saberes experienciais, de outras formas de aprender, outros saberes, outras formas de relação com o saber, e pretende, sobretudo, realçar as dimensões formativas das experiências quotidianas, em particular as do trabalho produtivo (que aqui não se confunde com emprego).

O trabalho empírico que, aqui se apresenta recorreu a narrativas de formação produzidas por 17 jovens adultos que tinham em comum o mesmo meio sócio-cultural de origem e o facto de serem pouco escolarizados, jovens aos quais, com o propósito de fugir a excessos de directividade, apenas se pediu que falassem dos seus percursos de formação.

A abordagem narrativa, como as demais metodologias qualitativas, orienta-se por uma epistemologia interpretativa. Assim, para chegar dos relatos ao seu conteúdo, recorreu-se ao método das comparações constantes – *Grounded analysis* – conjuntamente com a análise estrutural de conteúdos e modelos culturais, um conjunto de procedimentos que possibilitou este meta-texto analítico.

Embora cada narrativa se diferencie das demais, foi possível discernir as lógicas que orientam os saberes experienciais, o sentido que estes jovens adultos atribuem ao seu percurso de formação escolar e extra-escolar, assim como caracterizar os saberes e os processos de aprendizagem implicados nos percursos de formação experiencial extra escolar e, um ponto que se considera importante, evidenciar o papel insubstituível do sujeito (aluno, aprendente ou aprendiz), na pilotagem dos processos e percursos de formação. Por último, o presente estudo permite evidenciar as potencialidades da narrativa na reconstrução de conteúdos de vida.

Résumé

Selon plusieurs auteurs, la métamorphose des conditions sociales et les nouveaux enjeux qui en résultent nous obligent à réévaluer le modèle scolaire de formation et à chercher à construire de nouvelles manières d'apprendre, ainsi qu'à valoriser de nouveaux savoirs.

Cette étude, partageant ces préoccupations, s'entend comme un apport à une meilleure connaissance de la logique sous-jacente à la construction de savoirs expérientiels, d'autres manières d'apprendre, d'autres savoirs et d'autres types de relation avec le savoir, visant surtout à mettre en évidence les dimensions formatives des expériences quotidiennes, tout particulièrement celles du travail productif (qui n'est pas à confondre avec l'emploi).

Ce travail empirique part des récits de formation produits par 17 jeunes femmes et jeunes hommes provenant du même milieu socioculturel et ayant une faible scolarisation, des jeunes auxquels, afin d'éviter trop de directivité, il n'a été demandé que de parler de leur parcours de formation.

L'approche narrative, tout comme les autres méthodologies qualitatives, est orientée par une épistémologie interprétative. Ainsi, pour passer des récits à leur contenu, nous faisons appel à la méthode des comparaisons contrastantes – Grounded analysis – et à l'analyse structurelle des contenus et modèles culturels, un ensemble de procédés qui rend possible ce meta-texte analytique.

Bien que chacun de ces récits soit unique et distinct, il est possible d'en dégager les logiques qui guident les savoirs expérientiels et le sens que ces jeunes adultes attribuent à son parcours de formation scolaire et extra-scolaire. Il est aussi possible de caractériser les savoirs et les processus d'apprentissage impliqués dans les parcours de formation expérientielle extra-scolaire et – un aspect particulièrement important – de mettre en avant le rôle irremplaçable du sujet (élève, apprenant ou apprenti) dans la conduite des processus et parcours de formation. Finalement, cette étude permet de faire ressortir les potentialités du récit dans la reconstruction de contenus de vie.

Abstract

According to several authors, the modification of social conditions and the new problems arising thereof force us to reevaluate the academic training/educational model and to try to build new ways of learning, as well as to value new types of knowledge.

This study shares this concern and aims at contributing to a better insight into the logic behind the construction of experimental knowledge, of other ways of learning, other types of knowledge and other ways of relating with knowledge. Above all, it aims at emphasising the educational dimension of daily experiences, in particular of productive working experiences (which are not perceived here as employment).

This empirical work used the accounts of 17 young adults about their training and educational experience. All these young adults had a similar social and cultural background and a lower formal education. In order to avoid too much directiveness, they were only asked to talk about their training/educational process.

As other qualitative methodologies, the narrative approach is guided by an interpretative epistemology. Thus, in order to get from the accounts themselves to their content, the method of constant comparison – *Grounded analysis* – was used, together with a structural analysis of contents and cultural models – a set of procedures that allowed for this analytic meta-text.

Although each account is different from all others, it was possible to identify the logic that guides experimental knowledge and the sense these young adults make out of their academic and non-academic training process, as well as to describe the type of knowledge and learning processes that intervene in non-academic experimental training. Another very important point was to stress the irreplaceable role of the subject (student, learner or apprentice) in steering his or her own training and learning processes. Finally, this research brings up the potential of accounts and narratives in reconstructing life contents.

Ao Bártolo,
Joana e João
“porque a força de
um amor vive”

Agradecimentos

Ao Professor Doutor José Alberto Correia, uma constante referência ao longo do meu percurso académico, a confiança que em mim depositou, o interesse, ajuda e empatia na orientação deste trabalho e sobretudo a sua contribuição para o (des)envolvimento de uma reflexão crítica.

Ao Dr. João Caramelo, a escuta activa e o apoio que desde o primeiro momento generosamente me dispensou.

Ao Dr. Humberto Lopes, todo o apoio e cuidado na revisão final do texto.

Às pessoas que amavelmente participaram neste estudo, a sua disponibilidade e a partilha dos seus percursos biográficos, sem a qual teria sido impossível.

Ao Ministério da Educação, na figura da Senhora Directora Geral da Administração Educativa, terem-me proporcionado, através da equiparação a bolseira, as condições necessárias para a concretização deste projecto.

À minha mãe, por o ter tornado possível.

Ao Bártolo, por a cada momento me fazer sentir que “a vida é bela”.

Às minhas filhas, a quem me subtrai durante estes quatro anos, toda a compreensão e colaboração.

Índice

INTRODUÇÃO	17
PARTE I	35
FORMAÇÃO, UM CONCEITO PLURAL E DINÂMICO: UMA PROBLEMÁTICA	35
CAPÍTULO I	37
DA PALAVRA ÀS «COISAS» DA FORMAÇÃO	37
1. A etimologia da palavra	40
2. O campo semântico de formar	41
3. Os sentidos da formação	46
4. Para uma concepção tripolar da formação	47
4.1. A tripla lógica da formação	48
4.2. Uma lógica dominante, um problema	50
4.3. Uma quádrupla problemática	52
5. A abordagem ternária, uma teoria geral de formação	55
CAPÍTULO II	61
APRENDER, UMA ABORDAGEM ANTROPOLÓGICA	61
1. Da natureza à cultura: aprender a ser homem	64
2. Aprender, a essência da natureza humana	67
3. Aprender, um «universo de possíveis»	69
CAPÍTULO III	73
OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO COMO PROCESSOS NATURAIS DE FORMAÇÃO	73
1. O processo de socialização	76
1.2. Os mecanismos dos processos de socialização	77
1.2.1. A aprendizagem	78
1.2.2. A «interiorização do outro»	80
2. Socialização, um processo entre «conformidade e desvio»	83
3. Processos de socialização, a matriz dos processos de formação	87

CAPÍTULO IV	93
A EDUCAÇÃO INFORMAL: A VIDA QUOTIDIANA COMO VECTOR DE FORMAÇÃO	93
1. A emergência do conceito	95
2. A educação informal: definição e concepções	98
2.1. A natureza aberta e profana dos conteúdos	100
2.2. Os processos de aprendizagem	102
2.3. A emergência do «aprendente», um sujeito social que aprende	105
3. Para uma abordagem globalizadora da formação	112
CAPÍTULO V	117
A FORMAÇÃO EXPERIENCIAL: A REVALORIZAÇÃO EPISTEMOLÓGICA DA EXPERIÊNCIA	117
1. Da «aprendizagem experiencial» à «formação experiencial»	121
1.1. Experiência e formação do ponto de vista do Romantismo alemão	123
1.2. Experiência e formação na perspectiva pragmática	126
1.2.1. Dewey e a educação progressista	127
1.2.2. Kolb e a teoria da «aprendizagem experiencial»	129
1.2.3. Rogers, a aprendizagem experiencial centrada no aprendente	135
1.3. Mezirow, a formação experiencial crítica	137
2. A experiência formadora	142
3. O saber experiencial: um «saber local de uso» corporalizado	147
4. A figura do aprendiz e aprendizagem experiencial	151
CAPÍTULO VI	157
FORMAÇÃO E IDENTIDADE	157
1. Da identidade imutável à identidade narrativa	159
1.1. A génese do conceito	160
1.2. A identidade como produção social	163
1.3. O Interaccionismo: o estilhaçar da concepção unitária de identidade	166
1.4. A identidade dinâmica: um feixe de possíveis identidades	168
1.5. As estratégias identitárias	173
1.5.1. A construção identitária: entre conformação e individuação	175
1.6. A identidade narrativa	185
PARTE II	191
UM ESTUDO ETNOBIOGRÁFICO SOBRE PERCURSOS DE FORMAÇÃO	191
CAPÍTULO I	193

UM CAPÍTULO EPISTMO - METODOLÓGICO	193
1. O posicionamento: o interpretativismo reflexivo	195
2. A abordagem biográfica	202
2.1. Algumas notas históricas sobre a abordagem biográfica	203
2.2. Fundamentos teóricos	206
2.3. A orientação etnobiográfica	211
2.4. A narrativa: de género literário a instrumento de investigação	218
3. O roteiro do estudo	230
3.1. A teoria fundamentada (<i>grounded theory</i>) como referência	231
3.2. A amostragem teórica: a intencionalidade da recolha de dados	233
3.3. A recolha de dados: a narrativa de formação	239
3.4. O tratamento dos dados: a <i>grounded analysis</i> ou método comparativo constante	244
3.4.1. Etapas do procedimento	248
3.4.2. A análise estrutural de conteúdos e modelos culturais	252
3.5. Um breve retrato do terreno	254
PARTE III	263
DOS DISCURSOS AOS PERCURSOS DE FORMAÇÃO	263
CAPÍTULO I	265
DESMOBILIZADOS PARA A ESCOLA, MOBILIZADOS PARA TRABALHAR...	265
1. Desmobilizados para a escola, mobilizados para trabalhar <i>por opção</i>	267
1.1. O papel da família	274
1.2. A ausência de projecto	275
2. Desmobilizados para a escola, mobilizados para o trabalho, <i>por condição</i>	282
3. Desmobilizados para a escola, mobilizados para o trabalho <i>por saciedade</i>	290
4. Uma história singular	295
CAPÍTULO II	301
A RELAÇÃO COM A ESCOLA E O SABER ESCOLAR	301
1. A imagem de si enquanto aluno	304
2. As figuras do «aprender» escolar	314
3. A percepção do tempo escolar	321
4. Diferentes «ideais-tipo» de relação com a escola e o saber escolar	325

CAPÍTULO III	329
MUNDOS SOCIOPROFISSIONAIS E FORMAS IDENTITÁRIAS	329
1 Mundos socioprofissionais	331
1.1. O mundo das artes e profissões	332
1.2. O mundo dos empregos	337
1.3. O mundo das funções e posições	343
2. Mundos socioprofissionais e formas identitárias	353
2.1. Gente menos estudada	354
2.2. Gente mais estudada	356
CAPÍTULO IV	361
NA VIDA TAMBÉM SE APRENDE	361
1. As figuras do aprender experiencial extra-escolar	365
1.1. Aprendizagens no e pelo trabalho	367
1.1.1. Aprender uma arte	368
1.1.2. Execução de tarefas	369
1.1.3. Conhecimentos técnicos	371
1.1.4. Saber-operar com aparelhos e máquinas	372
1.1.5. Métodos de trabalho	374
1.1.6. Aprendizagens complementares	378
1.2. Aprendizagens relacionais e desenvolvimento pessoal	382
1.2.1. Relações de bem-estar	384
1.2.2. Normas, preceitos e valores	385
1.2.3. Aprender a ver do mundo e da vida	389
1.3. Vivências particulares ou experiências formativas <i>a posteriori</i>	393
CAPÍTULO V	401
ALUNOS, APRENDENTES E APRENDIZES: TRÊS «IDEAIS-TIPO» DE PERCURSOS DE FORMAÇÃO	401
1. Três «ideais-tipo» de percursos de formação	403
1.1. Percurso de aprendizes	404
1.2. Percurso de aprendentes	410
1.3. Percurso de alunos	417
CONCLUSÃO	425
BIBLIOGRAFIA	443

Introdução

A ideia de que a educação e a formação não estão confinadas a determinadas etapas da vida de cada pessoa e constituem um processo que tem lugar ao longo de toda a vida reúne hoje um amplo consenso. Com o alargamento, na década de setenta, da formação ao período de toda a vida e, mais recentemente, com o projecto de uma sociedade cognitiva à escala da Europa, anunciado em 1995 pela Comissão da União Europeia no «livro branco» para a educação “*Ensinar Formar, Rumo à Sociedade Cognitiva*”, a noção de “formação ao longo de toda a vida” tornou-se não só numa palavra de ordem ao nível europeu (C. Dubar, 1996: 19)¹ como passou, na nossa sociedade, a assumir-se como uma evidência.

A formação atingiu entre nós uma tal relevância que, à imagem do que acontece(u) noutras sociedades, alguns a consideram a panaceia para todos os males² e, sobretudo, uma estratégia para a optimização da futura sociedade, ainda que não seja claro qual o projecto que lhe subjaz, razão pela qual há quem faça da formação um autêntico objecto de culto. Esta crescente valorização da “formação ao longo da vida” contribuiu para reafirmar a importância estratégica do investimento na educação e formação e explica a progressiva implantação (ou mesmo imposição) e domínio da formação tanto nos tempos e espaços públicos como nos privados, bem como a centralidade que tem ocupado nos debates sobre a educação e formação, tanto a nível nacional como internacional.

No entanto, o consenso em torno da “formação ao longo de toda a vida”, como sublinham Rui Canário (1999) e José A. Correia (1999), é apenas ilusório. Esta noção não é unívoca, remete para um conjunto de perspectivas sobre a educação e formação em que se inscrevem tanto a concepção de formação da primordial educação permanente como a concepção instrumental

¹ Entre nós, as comemorações do “Ano europeu da educação e da formação ao longo da vida”, uma viva expressão do crescente reconhecimento a nível europeu e nacional da importância da formação, decorreram entre 1996 e 1997. Cf. R. Canário (1999: 87).

² Segundo J-P. Boutinet, a formação permanente desenvolveu-se no início da década de 70 na sociedade francesa, onde conta com alguns anos de existência e onde em meados da década de 80 era tida como “a panaceia: para uma indisposição profissional, para a reestruturação do serviço, para a preparação de um plano social, para uma promoção profissional, para um

da Comissão Europeia, traduzida no «livro branco», as quais, como sublinham diversos autores – R. Canário (1999); J. A. Correia (1994, 1996, 1999); B. Charlot (1989); C. Dubar (1996); J-P. Le Goff (1996) –, não se sobrepõem nem podem ser confundidas.

As finalidades de cada uma destas concepções de formação representam pólos diametralmente opostos. Na concepção da educação permanente, dominante em França na década de 70, a formação apoia um novo projecto social e visa superar as dificuldades das pessoas com baixo nível de escolaridade, permitindo uma segunda oportunidade a quem não pôde prosseguir estudos e dando “a cada um os meios da sua liberdade, da sua autonomia, a mestria da sua existência” (J. Delors, cit. in Le Goff, 1996: 30). A segunda concepção visa fundamentalmente fazer frente aos novos desafios impostos pelas «transformações tecnológicas», à «sociedade da informação» e, essencialmente, à progressiva «mundialização da economia»,³ através da adequação da estrutura de oferta de mão-de-obra às novas necessidades dos sectores técnico e económico ou, dito de outro modo, da «adequabilidade» do trabalhador ao posto de trabalho (J. A. Correia, 1991: 163) – nesta concepção reduzido ao emprego –, finalidade que entre nós se tem vindo a anunciar desde os anos setenta.⁴

Nesta perspectiva, a qualidade dos homens passou a ser definida não pelo seu desenvolvimento pessoal e social, pela validade intrínseca dos seus saberes ou dos seus valores, mas “pelo conjunto de competências requeridas para trabalhar nos modernos processos de produção: adaptabilidade, capacidade para afrontar o imprevisto, pensamento sistémico, capacidade para trabalhar em equipa” (B. Charlot, 1989: 142).⁵ O objecto das atenções deixou de ser a formação propriamente dita, que se vê preterida pela utilização que dela se faz. Como diz J. A. Correia (1999), a problemática da universalidade do saber foi substituída pela problemática da utilidade.

A semântica da formação, na concepção europeia do «livro branco», sofreu uma profunda metamorfose: a transformação da pessoa foi substituída

problema de qualificação, para uma possível inserção, para a introdução de uma solução sociotécnica...”. Cf. J-P. Boutinet (2000: 200).

³ Cf. Comissão Europeia (1995), *Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva*. Bruxelas: CE.

⁴ Cf. R. Carneiro (1988) e J. A. Correia (1999).

pela obrigação de aprender a gerir-se como um «capital» (B. Charlot, 1989) ou seja, como sublinha C. Dubar (1996: 20), pela obrigação de se «auto-vender». Neste quadro, em vez de constituir um meio para mudar de vida, a formação passou a ser “uma obrigação para encontrar emprego” (B. Charlot, 1989: 146). Esta concepção – intimamente associada à «sociedade cognitiva» e ao inerente domínio das relações sociais pelas relações de saber – é actualmente o quadro de referência dos discursos de diversos agentes económicos e políticos e da sua insistência na necessidade de mais e melhor formação como via de qualificação, que é encarada como uma condição *sine qua non* para a integração social dos sujeitos numa sociedade em constante mutação e o garante da sobrevivência das economias nacionais.

Num quadro de concorrência internacional entre países, cada um deles procura mobilizar os seus recursos, entre eles “a matéria cinzenta” – daí que, nos países europeus, ao longo da década de 80, a melhoria da qualidade da formação se tenha tornado uma prioridade, ou uma “palavra de ordem” (B. Charlot, 1989: 144), e se tenha reabilitado a teoria do «capital humano» de T. Schultz. O retorno da tese americana do «capital humano» decorre, na perspectiva de C. Dubar (1996: 23), da necessidade sentida na década de oitenta de se reconstituir “um suplemento de alma”, uma utopia que permitisse suportar uma realidade económica cada vez mais difícil, fortemente marcada pelo desemprego estrutural.

Mas, ao mesmo tempo que se tornou numa prioridade nacional a formação passou a privilegiar as dimensões organizacionais em detrimento das dimensões políticas e tornou-se progressivamente numa questão individual e particular, ou seja, tornou-se uma condição da “empregabilidade” dos sujeitos, e, nessa medida, a ser entendida como da única e exclusiva responsabilidade de cada um individualmente. A lógica da oferta de formação, dominante nas décadas de 60 e 70, foi substituída na década de 80 pela lógica da procura, que gerou um florescente mercado da formação e teve como efeito quer a sobrequalificação, quer a subutilização da mão-de-obra qualificada (J. A. Correia, 1986: 37).

⁵ As citações dos autores estrangeiros, neste texto, foram transcritas para português.

Esta deriva de uma lógica de oferta para uma lógica de procura conduziu a uma desvalorização das preocupações democratizantes da educação, o seu desígnio inicial, e contribui para a emergência de uma nova ideologia meritocrática, fundada na ideia “de que o sistema de formação em geral e o educativo em particular seriam capazes de assegurar a promoção individual dos seus utentes” (J. A. Correia, s/d:12)⁶ o que veio a revelar-se uma ilusão e induziu ao surgimento de discursos críticos de vários sociólogos e especialistas da área das ciências da educação e formação.

No final da década de oitenta, numa análise crítica das mutações do discurso político ao longo das três últimas décadas, B. Charlot (1989) concluiu que a evidente submissão da educação aos imperativos de produção tinha induzido ao desmoronamento da dimensão política e ao desaparecimento da *polis*, ou cidade. Esta ideia é reiterada por J. A. Correia (1998: 163) para quem a nova semântica da educação/formação – produto da crescente estruturação de uma lógica de exterioridade entre cidadania e trabalho – encara o social como um problema “e não como espaço de exercício de *res publica*”⁷ e tende a preservar o seu campo de qualquer questionamento social e político, o que em sua opinião não é desejável.

Num balanço dos efeitos práticos do sistema de formação, C. Dubar (1996)⁸ concluiu que as críticas feitas pelos sociólogos da educação ao sistema educativo dos anos setenta,⁹ se aplicavam ao sistema de formação francês, isto é, que este se tinha tornado num desencadeador de desigualdades. Na perspectiva do autor, a formação tornou-se uma peça de um vasto dispositivo que integra quer o sistema educativo, quer o conjunto das condições de trabalho e emprego. Por conseguinte, trabalha para a homogeneidade, para o todo – sendo assim, quando o emprego e o sistema educativo geram desigualdades, ela acompanha e reforça o movimento geral, “contribuindo para aumentar as desigualdades sociais” (C. Dubar, 1996: 20). Ou seja, para o autor, a concepção de formação veiculada pela política europeia – que, como

⁶ J. A. Correia (s/d) “Relações entre Escola e Comunidade: da Lógica da Exterioridade, à Lógica da Interpelação”. Texto policopiado, versão anterior à publicada na R. *Aprender*, n.º 13.

⁷ Cf. J. A. Correia (*op. cit.*: 13).

⁸ Curiosamente, o ano das comemorações europeias “da educação e formação ao longo de toda a vida”. Cf. R. Canário (1999).

se sabe, restringe a formação à formação profissional contínua –, à imagem do sistema educativo e da sociedade, produz «excluídos». Portanto, a iniciativa europeia da “formação ao longo de toda a vida” corresponde aos “antípodas da ideia de formação colectiva que prevalecia nos anos sessenta e setenta” (*ibid.*, 1996: 28).

Entre nós, J. A. Correia (1996: 36) afirma que o conjunto de medidas desenvolvidas “em nome da procura de mecanismos que permitissem adequar localmente a formação ao trabalho conduziu a um «dualismo educativo»”, isto é, a duas vias de ensino: a via profissionalizante de formação vocacionada “para a produção de mão-de-obra destinada aos segmentos mais instáveis do mercado de trabalho” (*ibid.*: 92) e a via de formação e ensino que assegura uma formação de longa duração, mais vocacionada para a preparação daqueles que se destinam a integrar os segmentos mais estáveis desse mesmo mercado. Em sua opinião, estas medidas contribuíram para que as instâncias de formação se tenham transformado em “espaços de trabalho onde se estabelecem relações precárias com o trabalho” (*ibid.*: 102) – dito de outro modo, onde se alimentam as desigualdades sociais. Daqui se conclui que as críticas feitas por C. Dubar ao sistema de formação francês também são válidas no caso português.

Jean-Pierre Le Goff (1996: 33) alerta para “os riscos de exploração irracional e demagógica” que as transformações nas nossas sociedades podem suscitar. Na sua opinião, a forma de os evitar não passa por restringir a formação a um serviço oferecido no mercado concorrencial, mas por recuperar e desenvolver os ideais da educação permanente, isto é, por recuperar o sentido social da educação.

Rui Canário (1999: 93) retoma este tema para realçar que embora a nova semântica da educação e formação tenda a realçar o seu contributo para a gestão de crise social, estando esta ao serviço da produtividade, competitividade e crescimento, é incapaz de fazer face aos graves problemas sociais com que as sociedades hoje se confrontam. Na sua perspectiva, os actuais problemas sociais – entre os quais o desemprego estrutural assume

⁹ Recorda-se que para P. Bourdieu, o prolongamento da escolaridade mínima obrigatória colaborou na revelação dos «excluídos do interior» e consequentemente na desacreditação da escola democratizada. Cf. P. Bourdieu (1999).

particular relevo – “não são resolúveis segundo uma lógica de produção e apropriação individual de bens, sejam eles materiais ou simbólicos” (1999: 94). Pelo que é preciso encontrar uma nova fórmula – “construir novos modos de aprender e de valorizar novos saberes” (1995: 155)¹⁰ –, construir uma «sociedade educativa» organizada para a vivência permanente de situações que possibilitem às pessoas “aprender a aprender”, o que pressupõe um projecto de formação que vise produzir um saber crítico e emancipatório e implica revalorizar as dimensões filosófica e política da educação e formação.

Embora J. A. Correia reconheça que as transformações ocorridas nas últimas décadas no campo da formação tenham contribuído para a cristalização das desigualdades sociais, considera que “as crises, para além de gerarem muita angústia, constituem espaços e tempos de experimentação social de novas formas de ‘resolver’ os problemas e principalmente de novas formas de os definir” (1998: 155). Na sua perspectiva, as transformações no campo do trabalho e no campo da educação levaram, particularmente na década de 80, a uma progressiva desestabilização teórica-metodológica e à desestabilização das fronteiras que separam o educativo do não-educativo, ou seja, na terminologia do autor, a uma «mestiçagem epistemológica» (*ibid.*) muito frutuosa para a análise das relações entre o trabalho e a educação.

Ainda que nas nossas sociedades e sistemas educativos se continue a privilegiar o saber escolar acreditado pelos diplomas e a menosprezar a formação extra-escolar, desenvolveram-se nas últimas décadas intervenções formativas nos sistemas de formação preocupadas com “a revalorização das valências qualificantes do trabalho” (J. A. Correia, 1996: 10). Por outro lado, são cada vez mais os autores e publicações no campo da educação e formação que reconhecem que não aprendemos apenas na escola, que o que sabemos ultrapassa os conteúdos dos programas escolares de formação, e que defendem a necessidade de reconhecer os valores experienciais. Entre esses autores estão B. Lietard (1986), G. Jobert (1986), E. Gelpi (1989), A. Pain (1990), P. Dominicé (1989, 1990), C. Josso (1991), B. Courtois e G. Pineau (1991), N. Denoyelle (1991), G. Bonvalot (1991), D. Shön (1996), J. A. Correia e M. Matos (1996) e R. Canário (1999).

¹⁰ Educação Sociedade & Culturas, n.º 4 (1995) «O que é Aprender na Escola: Culturas e Conteúdos de Saberes», in Diálogos Sobre o Vivido, 149-178.

Neste contexto, J. A. Correia (1996: 1998), apoiado pela teoria da regulação de R. Boyer e pelos trabalhos de A. Gorz, acredita que a alternativa para a crise social vigente passa pela «flexibilização ofensiva do trabalho»,¹¹ ou seja, uma reconceptualização do trabalho que não o reduz a emprego – uma utopia realizável –, que implica que os sistemas de formação deixem de estar subordinados à lógica da eficácia e a superação de velhas dicotomias, como as que opõem saber e saber-fazer no domínio da escolaridade básica ou saberes formais e informais ou experienciais no domínio da formação. A educação e formação liberta da subordinação à eficácia preocupar-se-á tanto em assegurar uma formação que garanta a polivalência flexível como o desenvolvimento do sentido crítico da formação, isto é, configurará um espaço “que se ocupa da invenção da cidadania e da construção do sentido da vida” (s/d: 21).

A construção da nova cidadania implica que o campo educativo faça a “reabilitação das mini-racionalidades, das microculturas, ou seja, que ele reconheça e se reconheça na multiculturalidade como dimensão estruturante” (1989: 168). Implica a substituição dos velhos paradigmas da formação pelo paradigma da interpelação, como propõem os trabalhos de Veltz e Zafirán (cit. in J. A. Correia: 1998: 170). Os autores chamam à atenção para a necessidade de se pensar a formação como uma instância de promoção de sociabilidade, atribuem valor formativo aos acidentes e incidentes do trabalho e realçam a importância de se desenvolver uma pedagogia do acontecimento alternativa aos modelos pré-programados de formação.

Sendo a educação o nosso campo de actividade há mais de vinte e cinco anos, há muito tempo que tomamos consciência de que entre nós a formação da maioria dos jovens dos meios populares, habitualmente pouco escolarizados,¹² se tece nas “urdiduras da vida”,¹³ ou seja, nas experiências

¹¹ Esta perspectiva, por oposição à *flexibilização defensiva* do trabalho, em marcha, propõe uma reconceptualização do trabalho fundada no reconhecimento de que este não se reduz ao emprego, e faz apelo a uma nova ética social, onde a autonomia, solidariedade e cooperação constituem princípios activos do antídoto que pode evitar que “a redução global do trabalho” conduza “à sociedade do desemprego”. (R. Boyer cit. in J. A. Correia, 1996: 101).

¹² Segundo um estudo comparativo publicado em 1996 e intitulado “*A Situação Social em Portugal, 1960-1995*”, apenas 12,7% da população residente possuía em 1991 uma escolaridade básica de seis anos (dados do Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação, DGEPGEF, cit. in A. Barreto *et al.*, s/d., 79). Entre 1985 e 1992, registou-se um aumento das taxas dos jovens não escolarizados entre os 12-14 anos, e a taxa do grupo de jovens não escolarizados entre os 12-18 anos, para o mesmo período, elevava-se a 66%. Ou seja, estimava-se que em 1992, cerca de 803 000 jovens entre os 12 e

vividas e nas redes de sociabilidade dos diferentes contextos sociais, particularmente nos contextos de trabalho – nos quais, em interacção com outros companheiros, esses jovens apropriam saberes técnico-profissionais e saberes relacionais. Por essa razão, acompanhamos este debate com particular interesse e, interpelados por ele, formulámos as seguintes questões:¹⁴

O que é a formação do ponto de vista destas pessoas?

Como se formam?

Como aprendem?

O que sabem?.

Neste contexto de crescente valorização dos saberes experienciais e de procura de novos modos de aprender, e inspirados nos trabalhos da Ergonomia – que recorrem à narrativa dos actores sobre o trabalho para aceder à lógica da construção dos saberes profissionais –, surgiu a vontade de desenvolver um trabalho de investigação que permitisse aceder à lógica da construção dos saberes experienciais.

Os estudos sobre a educação e formação conhecem entre nós um amplo desenvolvimento, mas privilegiam sobretudo a forma escolar da educação e formação. Embora este estudo reconheça a relevância e pertinência dos mesmos, ele inscreve-se na perspectiva da «mestiçagem epistemológica» de que fala J. A Correia, isto é, procura alargar o estudo da formação à formação experiencial extra-escolar, a qual acredita poder contribuir para a construção de novos saberes e novos modos de aprender – para a identificação, portanto, de possíveis pistas para a superação das velhas dicotomias, e nessa medida, para repensar a «Cidade educativa».

os 22 anos, o que representa 45% da população nessa faixa etária, não estavam escolarizados (dados estatísticos do INE e DGEPGEF, cit. in Medina Carreira, 1996). De acordo com um estudo comparativo do Eurostat, divulgado recentemente na edição do jornal «Público» de 13/10/02, Portugal é o país da Europa com maior taxa de abandono escolar.

¹³ J. M. Pais, o autor desta expressão, estabelece uma analogia entre o modo como as lançadeiras de um tear lançam a trama que atravessa a urdidura e a forma como os jovens, urdindo desejos e sonhos, expectativas e ilusões, tecem os seus percursos de vida. Cf. J. M. Pais (2001: 9).

¹⁴ Questões que posteriormente descobrimos serem semelhantes às formuladas por C. Josso num outro contexto. Cf. C. Josso (1988)

Assim, o estudo de que este texto dá conta incidiu sobre um grupo de 17 narrativas de formação colhidas junto de jovens adultos que, embora tenham frequentado a escola na maioria dos casos, fizeram-no por períodos curtos de tempo, uma condição aqui considerada pertinente, pois segundo E. Gelpi (1989: 95), é neste universo de pessoas que a contribuição das aprendizagens extra escolares, nomeadamente as relacionais e profissionais, enquanto instrumento “de sobrevivência e acção”, assume particular relevância. O objecto deste estudo corresponde aos saberes produzidos nos percursos de formação alternativos ou destandardizados através dos quais as pessoas apropriam a cultura do grupo, os saberes técnico-profissionais e relacionais e aprendem a compreender o mundo, os outros e a si próprios, bem como a construir a suas identidades – numa palavra, “aprendem a ser” pessoas.

Ainda que se reconheça a legitimidade e pertinência das abordagens que a sociologia dita «linear» (J. M. Pais, 2001: 9) faz habitualmente destes percursos de formação (procurando identificar os défices relativamente ao modelo de formação estandardizado e estabelecer nexos de causa e efeito entre determinados factos que, em seu entender, os explicam), optou-se neste estudo por uma leitura pela positiva,¹⁵ isto é, por numa perspectiva heurística que procura compreender não o que falta, mas sim o que existe, uma vez que o principal objectivo é, como acima se disse, aprofundar o conhecimento sobre a lógica que subjaz à produção de saberes produzidos nos «Mundos de vida».¹⁶

Procurou-se ainda identificar os contextos facilitadores de formação, os processos através dos quais se estruturam estes percursos de formação, assim como interpretar os sentidos que estas pessoas atribuem aos diferentes saberes e contextos formativos, incluindo a instituição e os saberes escolares. Por último, procurou-se identificar e caracterizar os contornos de diferentes «ideais-tipo» de percurso de formação e quais os processos que se articularam na sua estruturação.

Aos objectivos acima aduzidos subjazem os seguintes pressupostos:

¹⁵ Ler pela positiva é aqui entendido no sentido que lhe atribui B. Charlot *et al.* (1992: 229): consiste em tentar perceber “o que se passa”, neste caso identificar e conceptualizar os percursos de formação e interrogar o sentido que os jovens que os percorreram lhes atribuem.

O reconhecimento da capacidade de auto construção da pessoa ao longo de toda a vida;

O reconhecimento de que numa dada sociedade ou grupo social a escola não é a única instituição que participa na educação e formação dos seus jovens;

O reconhecimento de que as pessoas são portadoras de conhecimentos, competências e estratégias de acção apropriados em instituições culturais, a montante e a jusante da instituição escolar;

O conhecimento dos percursos de formação destandardizados é uma condição indispensável para a superação da dicotomia entre formação formal e informal;

O conhecimento dos processos de socialização ou formação extra-escolar pode contribuir para analisar e reflectir os processos de formação escolar e estender pontes entre a formação extra-escolar e a formação escolar.

Posto isto, segue-se uma breve apresentação das três partes constitutivas deste texto e respectivos conteúdos. Na primeira parte deste estudo, procura-se caracterizar a natureza dinâmica e complexa da problemática da formação. Na história recente, o termo formação esteve durante um certo tempo refém de um único sentido: a formação profissional, mas hoje não é assim: a sua utilização alargou-se progressivamente a um número crescente de campos e intervenções, o que tem contribuído para a complexificação desta problemática.

Por outro lado, o termo formação apresenta, como diz C. Josso (1987: 37), uma dificuldade semântica. Remete para uma pluralidade de sentidos ou significados, o que reforça a ambivalência de que é portador desde a sua

¹⁶ «Mundos de vida» é uma expressão de E. Hurssel, cit. in J. M. Pais (2001: 12).

origem, entre os gregos, e gera alguns mal entendidos. Assim, com o objectivo de sublinhar o que distingue a formação de outros termos que partilham consigo o mesmo território – como a educação, a instrução e o ensino –, procede-se primeiro capítulo a um sobrevoo sobre o campo semântico do termo formação, abordando as relações de proximidade e distância entre estes termos e procurando realçar a especificidade das problemáticas da formação. Como sublinha M. Fabre (1992, 1994), ainda que próxima da educação e da instrução, a formação não se confunde com elas, tem finalidades, problemas e características que lhe são muito próprias.

Neste capítulo, aborda-se ainda a teoria tripolar da formação, uma teoria geral da formação que tem em J-J Rousseau o seu precursor e em G. Pineau (1985), P. Carré (1995) e M. Fabre (1992; 1994), entre outros, laboriosos obreiros. A contribuição desta teoria para a elucidação dos processos intervenientes na formação revela-se da maior pertinência, pois permite compreender que a formação não está confinada ao pólo da heteroformação; também pode ser fruto da autoformação e da ecoformação, ou seja, é alternadamente gerada por três mestres: as coisas, o sujeito e os outros, podendo, nessa medida, ser abordada numa perspectiva holística. Este modelo de análise teórica sublinha quer o papel do meio físico e social nos processos de formação, quer o papel activo do próprio sujeito aprendente – um ‘mestre’ activo e imprescindível no processo de formação, ao contrário do que durante algum tempo se pensou.

Esta abordagem está muito próxima da perspectiva antropológica dos processos de formação, pelo que no segundo capítulo se faz uma breve digressão pelos contributos da antropologia para a análise desta problemática. Esses contributos permitem compreender a importância do papel da interacção com o ‘outro’ no processo de desenvolvimento ontogenético do homem, assim como a incontornável necessidade do sujeito apropriar o património cultural da espécie – que, como faz notar a antropologia, não é herdado e deve ser apropriado. B. Charlot (1997: 57) sublinha o carácter decisivo dessa apropriação dizendo que “nascer é ser submetido à obrigação de aprender”, pois o desenvolvimento ontológico do homem não só está interligado como depende da apropriação do património cultural da espécie.

Os contributos da perspectiva antropológica do desenvolvimento humano são reforçados pela psicossociologia e psicologia cognitiva. Segundo Vygotsky, Leontiev, Piaget e Brunner, entre outros autores, o desenvolvimento cognitivo, afectivo e social do homem não depende da maturação biológica, mas da interacção com companheiros sociais mais experientes que, directa ou indirectamente, apoiam e estimulam as suas capacidades na utilização dos instrumentos, materiais e intelectuais, constitutivos do património cultural do grupo ou formação social a que pertence.

O terceiro capítulo – «Os processos de socialização como processos naturais de formação» –, que constitui uma espécie de ampliação do segundo, faz uma abordagem dos contributos da sociologia e da psicanálise para o estudo desta problemática, com destaque para o conceito de processos de socialização –, que permitiu a M. Lesne e Y. Minsvielle (1990) falar de uma arqueologia da formação. A identificação, feita por estes autores, dos agentes, procedimentos, meios, e mini-processos recuperados ou reciclados pela formação dos processos de socialização revela-se essencial para a compreensão dos processos de socialização como processos não estruturados ou “naturais” de formação.

Esta ideia de que a matriz fundadora dos processos de formação reside nos processos de socialização é hoje claramente apoiada pela perspectiva contextual ou transaccional do desenvolvimento humano, em que se inscreve B. Rogoff.¹⁷ Esta autora reitera a perspectiva da sociologia de que o exercício de novos papéis na sociedade, tanto no plano institucional como nas relações interpessoais, constituem, enquanto acesso a diferentes pontos de vista sobre a realidade social, desafios intelectuais que comportam a possibilidade de transformar os processos de compreensão das pessoas (1993:35) – ou, numa palavra, são potenciais situações formativas. Este dado autoriza pensar que os processos de socialização são, em termos gerais, processos informais de formação.

Em consequência, com base nos trabalhos de A. Pain, são enunciadas no quarto capítulo as características essenciais da educação informal, um

¹⁷ Embora a sua atenção se centre no desenvolvimento da criança, o seu conceito de desenvolvimento abarca as transformações qualitativas e quantitativas da pessoa ao longo de toda a vida. Cf. B. Rogoff (1993).

programa de formação aberto e inacabado que se concretiza na vida quotidiana das pessoas e cujos contributos permitem compreender que as múltiplas experiências vividas no quotidiano proporcionam saberes «co-produzidos» na acção, apropriados por osmose ou impregnação, e que a pessoa tem um papel activo, ou melhor, um papel decisivo tanto na selecção dos conteúdos como no desenvolvimento de práticas sociais de autoformação – particularmente potenciadas pelo desenvolvimento das tecnologias da informação.

O capítulo seguinte abre com uma breve digressão histórica sobre o reconhecimento das dimensões formativas da experiência e a construção do conceito de formação experiencial que, para além de evocar a sua dupla origem, procura analisar o que distingue o conceito de «aprendizagem experiencial» (*experiential learning*) do conceito de «formação experiencial» – uma distinção que, para além de ser essencial para a definição dos contornos do debate que opõem investigadores francófonos e anglo-saxónicos do campo da formação experiencial desde a sua criação,¹⁸ permite questionar as práticas e finalidades da formação. Os contributos destas duas abordagens revelam-se, contudo, igualmente pertinentes para compreender as dimensões formativas da experiência vivida e o papel que esta pode ter na formação intelectual, estética e moral do homem.

Pretender estudar os percursos destandardizados de formação implica a descentração da visão da pedagogia – tradicionalmente focada no sistema escolar e no processo de transmissão de saberes universais claramente identificados – ou da redutora visão da formação profissional dominada pela transmissão das competências e saberes profissionais, e a sua substituição por uma concepção de formação mais abrangente, que permita abarcar o universo das relações familiares, escolares, profissionais e sociais enquanto contextos formativos; razão pela qual, a formação é aqui entendida como um processo global de autonomização, no decurso do qual as pessoas dão forma às suas vidas ou, como diria P. Dominicé (1988: 61) às suas identidades.

Na perspectiva de P. Dominicé (1989: 136), tentar compreender os processos de formação implica tentar compreender “as interacções, as

¹⁸ No Simpósio «La formation expérientielle des adultes», Paris, 1989. Cf. B Courtois (1989: 31).

articulações, os equilíbrios, enquanto estabilidade provisória, de um conjunto que vai indicar-nos pistas de reflexão e sugerir-nos hipóteses quanto à maneira como se desenha, ao sabor de um dado percurso de vida, aquilo em que cada um se torna”, o que permite entender a íntima articulação entre o processo identitário e os processos de formação.

O conceito de identidade, quer na dimensão mesmidade, quer na dimensão ipseidade (P. Ricoeur, 1990), não é algo que se construa de uma vez por todas, mas algo que, à imagem dos percursos de formação, se vai tecendo nas “urdiduras da vida”, isto é, na variedade de papéis que ao longo do tempo a pessoa representa, os quais correspondem a outras tantas identidades: género, idade, capital possuído (qualquer que ele seja), situação profissional... – uma cartografia de sinais que permite que os outros nos atribuam uma identidade e a cada um de nós construir a imagem de “si”. Por essa razão, no sexto capítulo, que encerra esta primeira parte, faz-se uma abordagem retrospectiva do conceito de identidade, desde Erikson, o seu criador, até ao conceito de identidade narrativa (P. Ricoeur, 1990), passando pelos conceitos de estratégia identitária (J. Kastersztein, 1990) e de forma identitária (C. Dubar, 1992).

O conceito de estratégia identitária, enquanto conjunto de acções coordenadas e perspectivadas em função de uma dupla finalidade – autonomia e conformidade –, permite compreender que “as identidades não são essências desincarnadas, mas teias complexas de relações, materiais, desejos” (O. Mendes, 2001: 508) e, nessa medida, o papel da formação como estratégia identitária. Por outro lado, como sublinha J-Y. Rochex (1995), as implicações dos processos identitários nos processos e percursos de formação permitem elucidar as relações de rejeição ou aceitação com a escola e o saber escolar. Segundo C. Dubar, as «formas identitárias» são postas em causa sempre que alguma coisa se altera no espaço de vida das pessoas. Ora, como se sabe, a formação, escolar e extra escolar, está intimamente ligada à ideia de mudança.

Por fim, a noção de identidade narrativa, enquanto articuladora das múltiplas vivências e identidades parcelares, permite compreender que cada pessoa não representa uma unidade, mas uma pluralidade mutável de

identidades que cada pessoa reconstrói no diálogo multivocal,¹⁹ em contextos muito diversos.

A segunda parte deste estudo é inteiramente consagrada à metodologia. No primeiro ponto, abordam-se em linhas gerais os três paradigmas existentes e identificam-se os contornos que permitem inscrever este estudo na abordagem compreensiva. No ponto seguinte, faz-se uma breve digressão histórica sobre a abordagem biográfica, enunciam-se os seus fundamentos teóricos, os quais permitem compreender as razões porque se procurou que os relatos dos jovens entrevistados surgissem na sua mais viva e livre expressão, ou seja, porque se optou por uma abordagem etnobiográfica.

No terceiro ponto, enunciam-se as características da narrativa que legitimam o seu crescente reconhecimento como instrumento de investigação nas Ciências Sociais e Humanas. Neste ponto, procura-se mostrar de que modo a narrativa permite ao autor organizar a sequência dos acontecimentos e situações segundo uma lógica que lhe é própria, uma dimensão que se reveste de particular importância num estudo que visa compreender o que é a formação do ponto de vista dos sujeitos e explica porque se privilegiou a narrativa como instrumento de acesso aos percursos de formação.

Por fim, apresenta-se o roteiro do estudo, onde se explicitam as opções seguidas ao nível metodológico. Esse roteiro inicia-se com uma breve abordagem da teoria fundamentada, ou *Grounded theory* (D. Glaser e A. Strauss, 1967), o quadro teórico de referência que permite, entre outras coisas, compreender porque se substituiu a recolha aleatória e massiva de dados pela recolha intencional. Em seguida, para além dos procedimentos seguidos na recolha das narrativas de formação, explicitam-se as várias etapas e procedimentos seguidos na análise intensiva das narrativas (A. Strauss, 1987), na análise comparativa dos discursos narrativos e na construção das tipologias indutivas (C. Dubar, 1997: 227), os quais se orientaram pelos princípios e preocupações da *Grounded analysis*. Por fim, esboça-se, em traços largos, um breve retrato do terreno, que permite contextualizar os entrevistados no espaço geográfico e no tempo histórico, bem como no contexto sócio-económico de origem.

¹⁹ Diálogo multivocal ou a várias vozes é um conceito tomado de M. Bakhtin (cit. in O. Mendes, 2001: 503)

Na terceira e última parte – «Dos discursos aos percursos de formação» – procura-se, com base na análise do conjunto das narrativas ou discursos, restituir os processos²⁰ que participaram na estruturação dos percursos de formação dos jovens com baixa escolaridade entrevistados. O primeiro capítulo, que se designa «Desmobilizados para a escola, mobilizados para o trabalho», procura mostrar como todos estes jovens, movidos por diferentes razões, *por opção, condição ou saciedade*, mais cedo ou mais tarde se desmobilizaram para a escola e se mobilizaram para o trabalho, factor que se revelou como o grande mobilizador da acção destes sujeitos nos diferentes contextos de socialização.

O segundo capítulo – «A relação com a escola e o saber escolar» – remete para o tempo em que os jovens frequentaram a escola e procura identificar o conjunto dos fenómenos que interagiram entre si para produzir o desejo (comum) de sair da escola, um desejo que, como se procura demonstrar, não foi aleatório, mas também não teve uma causalidade linear. Como diz E. Morin (1991), e a análise confirma, a realidade é complexa. Com efeito, constata-se neste estudo que não existiu apenas uma rede de factores conjugados na construção deste processo de desmobilização da escola, mas sim várias. Por outro lado, esses factores são de natureza compósita, isto é, não radicam exclusivamente na escola, mas também na história de cada jovem – que implica a da família, a do meio e a da própria sociedade – e, sobretudo, no conjunto de valores e representações apropriados nos contextos familiar e social de origem.

O capítulo seguinte – «Mundos socioprofissionais e formas identitárias» – amplia a análise desenvolvida no anterior e procura mostrar como os diferentes percursos se cruzam em determinadas bifurcações, assim como os percursos profissionais e as estratégias identitárias de reconhecimento e diferenciação caminham juntas na estruturação dos percursos de formação destes jovens. Este capítulo, para além de mostrar com a identificação com este ou aquele mundo socioprofissional tem um papel decisivo nas bifurcações criadas nos

²⁰ Os processos são aqui entendidos no sentido que lhe atribui B. Charlot *et al.*: “O processo é a dinâmica de um conjunto de fenómenos que interagem no tempo, de modo não aleatório mas sem causalidade unilinear, e cuja interacção produz um (ou vários) efeito(s)” (B. Charlot *et al.* 1972: 33).

diferentes percursos de formação, evidencia como mundos socioprofissionais, percursos de formação e formas identitárias são realidades indissociáveis.

No quarto capítulo – «Na vida também se aprende» –, mais do que um inventário exaustivo das figuras do aprender experiencial extra escolar, emergentes nas narrativas, procura-se revelar a diversidade ou natureza plural dos saberes experienciais extra-escolares, e fazer notar que estes vão além da apropriação e acumulação de um conjunto de destrezas manuais e competências profissionais. E, por outro lado, sublinhar a implicação dos jovens na apropriação desses saberes informais e experienciais que, na maioria dos casos, traduz uma clara mudança na relação com o saber e aprender.

No quinto e último capítulo – «Alunos, aprendentes e aprendizes», com base nas análises parcelares apresentadas nos capítulos precedentes e recorrendo a narrativas centrais, apresentam-se os três tipos diferentes de percursos de formação que foi possível identificar, os quais permitem constatar, entre outras coisas, que condições e processos relativamente próximos podem gerar percursos de formação muito diversos – mas, sobretudo, compreender que a dinâmica do conjunto de fenómenos que interage na estruturação dos percursos de formação não é linear; pelo contrário, pode gerar uma pluralidade de percursos possíveis, o que constitui uma viva e significativa expressão da indeterminação do sujeito (E. Morin, 1991: 52).

Por fim, procura-se mostrar na conclusão a confluência na divergência, isto é, evidenciar os pontos mais relevantes da análise, partilhar algumas das reflexões que os mesmos suscitam e realçar os horizontes de futuro em aberto que o caminho percorrido neste estudo permite pensar.

PARTE I

FORMAÇÃO, UM CONCEITO PLURAL E DINÂMICO: UMA PROBLEMÁTICA

CAPÍTULO I

DA PALAVRA ÀS «COISAS» DA FORMAÇÃO

A importância de que hoje se reveste fez com que a problemática da formação tenha captado o interesse de um número crescente de pessoas e legitimou o alargamento do termo a um número cada vez maior de campos e práticas, facto que por uns é visto como uma “invasão de territórios” (M. Fabre, 1992), por outros como uma autêntica usurpação do termo e para outros, ainda, como uma saturação do conceito. Este processo de expansão esteve na origem de um labirinto de conceitos, que constitui um expressivo indicador da natureza polimorfa para que o termo, hoje, remete: formação permanente, formação escolar, formação informal, formação experiencial, formação profissional, formação contínua, autoformação, heteroformação, ecoformação, esquizo-formação, crono-formação... e tantos outros neologismos, uns mais familiares do que outros, saídos da imaginação dos teóricos que combinam o termo formação quase até à exaustão. Trata-se de um polimorfismo que numa primeira abordagem pode gerar uma certa desorientação, mas que num olhar mais atento permite perceber a real amplitude do conceito e identificar os vários componentes que estruturam a actual galáxia¹ da formação.

Enquanto fenómeno social sujeito a pressões e transformações, a formação tem vindo a (re)construir a sua forma inicial, dando origem a um conjunto de novas noções, algumas das quais emergentes, o que permite afirmar a natureza dinâmica do conceito² e considerar mais adequado falar de formações em vez de formação, ou seja, numa concepção mais ampla, falar da natureza plural da formação.³

Pretender interpretar o percurso antropológico⁴ de algumas pessoas como um processo dinâmico de formação permanente, como é intenção deste estudo, implica, como diz M. Fabre (1994), que se deixe claro do que se fala quando se fala de formação e exige que se explicita quando o termo é usado

¹ Designação tomada de P. Carré por analogia com a «galáxia da autoformação». Cf. P. Carré (1995: 226).

² O termo formação emergiu com a introdução da formação profissional nas sociedades industrializadas, sendo esse o sentido a que muitas vezes se pretende reduzir a sua utilização. Cf. M. Fabre (1994).

³ Concepção de certo modo consagrada no livro de E. Bourgeois (1996).

⁴ Tomamos a expressão de G. Durant (1984). Nas palavras do autor, designa: “a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjectivas e assimiladoras e as intimações objectivas que emanam do meio cósmico e social». Cit. in G. Pineau (1995: 172).

no seu sentido mais lato ou nos seus sentidos singulares – alguns dos quais herdou desde a sua origem na antiga Grécia.

1. A etimologia da palavra

Formação, do étimo latino *formatione*, na sua forma verbal *formate*, remete em sentido lato para dois significados, o de «dar o ser», sentido que releva a dimensão biológica do termo, e o de «dar a forma», que remete para uma dimensão tecnológica e cultural. Esta dualidade de sentidos, que ainda hoje estrutura os diferentes discursos sobre formação, teve origem no pensamento grego do séc. IV a.C. (M. Fabre, 1994: 119-134), mais especificamente na Física de Aristóteles,⁵ autor que introduziu o termo e o conceito na filosofia e em cuja obra radica a génese dos actuais paradigmas biológico e tecnológico da formação.

Na *Física*, Aristóteles faz uma clara distinção entre o *informar* tecnológico (cultural), isto é, o dar forma no sentido de produzir ou fabricar, à imagem do artesão que modela a matéria-prima, a metáfora privilegiada, e o *informar* biológico ou o tomar forma em sentido natural, à imagem da mãe natureza e do modo como nela os seres vivos progressivamente actualizam a sua forma. Esta dupla orientação, ou ambivalência, herdada de Aristóteles, tem colocado à formação o eterno dilema de ter que escolher entre «produzir» formas, isto é, impor uma forma do exterior a determinada matéria pela acção de alguém, ou facilitar o «tomar» forma, do mesmo modo que a natureza permite aos seres vivos actualizarem a forma latente que há em si. Ou seja, a eterna hesitação entre «modelar» o formando ou criar as condições favoráveis para que o mesmo “se forme”.

Como escreve G. Pineau (1975: 171), na utilização do conceito de «formação», a tradição filosófica «não é letra morta», continua a inspirar as interpretações e análises da formação, dando origem a posições irredutíveis e acesas polémicas que ao longo da história tiveram e continuam a ter lugar no seio da pedagogia, da educação e, por extensão, da formação, as quais mais

⁵ Segundo Heidegger, o livro fundamental da civilização ocidental. Cf. M. Fabre (1994: 120-121).

do que contribuir para esclarecer, têm contribuído para radicalizar posições e, nessa medida, para a manutenção de uma certa opacidade das problemáticas da formação, reforçada, em parte, pelo facto desta remeter para um campo semântico repartido com outros conceitos como educar e instruir.

2. O campo semântico de formar

Segundo P. Goguelin (cit. in M. Fabre, 1994: 21-22), o sentido de formar é permeável ao sentido de outras práticas educativas como educar, instruir e ensinar, usadas com uma certa frequência como sinónimos de formar. O. Reboul (1982: 105), por exemplo, escreve que ensinar “é comunicar um conteúdo transmissível e organizado. O que importa não é tanto o conteúdo como essa forma que se adquire ou se aperfeiçoa graças a ele”. Contrariamente a outras situações de permeabilidade, neste caso, a miscigenação de sentidos mais do que enriquecer, confere uma certa opacidade, que, por um lado, impede o reconhecimento da sua especificidade e, por outro, é responsável pela falta de rigor com que termo é muitas vezes utilizado, facto que na opinião de M. Fabre (1994) contribui para uma certa estigmatização da formação.

Nesse sentido, importa perceber se formar, educar, instruir e ensinar são, efectivamente, processos distintos entre si ou simplesmente diferentes designações para uma mesma prática. M. Fabre (1992, 1994) e O. Reboul (1982, 1989) revelam-se apoios fundamentais para o aprofundamento desta questão. De acordo com alguns autores, entre os quais Goguelin, a forma verbal educar é proveniente do étimo latino *educare*, mas está contaminada pelo sentido de *educere*, que significa fazer sair, passagem de nível, elevação ou desenvolvimento, quer seja físico, intelectual ou moral. No entanto, para O. Reboul (1989: 15), esta afirmação não é exacta; segundo o autor, o termo formar vem do étimo latino *educare*, verbo que significa criar (*elever*) animais e plantas e, por extensão, criar ou cuidar das crianças.

Na nossa sociedade, a educação é tradicionalmente função de duas instâncias de todos bem conhecidas: a família e a escola. Na primeira, como se sabe, a educação assume um sentido mais amplo fundamentalmente orientado

para o despertar global, ou seja, afectivo, social e moral da pessoa – próximo da socialização –, sentido que comporta em si mesmo a ideia de formação. Na segunda, a educação assume um sentido bem mais restrito; trata-se da educação fundada no paradigma instrução, o garante da cidadania (M. Matos, 1995: 100), orientada essencialmente para o desenvolvimento intelectual, que opõe de forma radical saber a saber-ser, oposição que estabelece uma nítida distinção entre a educação familiar e educação escolar.

Instruir, do étimo latino *instruere*, significa inserir, utilizar, dispor; remete para a ideia de equipar ou fornecer os “utensílios intelectuais”, “dar lições (de ciência de conhecimentos)” (Gouglan, cit. in M. Matos, *op. cit.*); daí a atenção habitualmente dispensada pela instrução aos conhecimentos, aos saberes. No entanto, este verbo remete ainda para a ideia de esclarecer, advertir, informar, iniciar e avisar; neste outro sentido, instruir alguém consiste essencialmente em informar e avisar, isto é, em fornecer informação – a versão modernizada do modelo tecnológico de formação da *Física* de Aristóteles.

É contra esse modelo de formação que se levanta o discurso crítico de O. Reboul (1982: 21). Para este autor, a informação, apesar de se revestir de alguma utilidade⁶, remete para “o nível mais passivo do acto de aprender (...), condena o espírito a aprender sem compreender”; por conseguinte, configura mais um acto de deformação que de formação. Em sua opinião, reduzir o acto de formar ao de instruir, no estreito sentido de transmitir conhecimentos, é extremamente redutor, pois educar envolve “alguma coisa mais, não no sentido de mais conteúdos específicos (...), mas no da transmissão de valores e de saberes-ser” (O. Reboul, 1982: 34-35). Esta perspectiva é partilhada por certas correntes da nova pedagogia, para as quais a instrução configura a antítese da formação e instruir é, em certa medida, um termo proscrito. Todavia, na opinião de M. Fabre, a questão não é tão linear. Para este autor, a instrução também implica “saber-ser” e define-se em relação a valores, embora estes sejam “os da racionalidade” (1994: 42), portanto, tal como a formação, envolve a pessoa na sua totalidade.

⁶ Nas palavras de O. Reboul, “a informação serve para viver e não para saber; é por natureza pragmática; por outras palavras, a sua verdade reduz-se à sua utilidade”. Cf. O. Reboul (1982: 30).

Por último, ensinar, do étimo latino *insignare*, remete para uma prática educativa com fins claramente identificados, a qual se centra em métodos seleccionados e está entregue aos cuidados de pessoas especializadas. Ou seja, ensinar remete para a educação institucionalizada, fundada no modelo escolar. Para O. Reboul (1982: 102), “não existe ensino sem escola, no sentido lato do termo”, sem docentes ou sem conteúdos. No entanto, é ingenuamente que algumas pessoas acreditam “que ensinar consiste em informar, em «dar aulas»” Na sua perspectiva, “não há ensino sem conteúdo mas um conteúdo não constitui por si só um ensino, assim como um monte de tijolos não constitui uma casa” (1982: 34-35).

Em contrapartida, para M. Fabre (1994), apesar das relações entre a formação e o ensino serem as mais difíceis de caracterizar, não se ganha nada em opor de forma generalizada ensino a formação. Antes pelo contrário, importa analisar com alguma profundidade a ideia para que a palavra ensino remete. Nesse sentido, apoiado no triângulo pedagógico de J. Houssaye (1994), lembra que o que habitualmente se conhece por ensino não corresponde a uma realidade monolítica, mas a três processos distintos, «ensinar», «aprender» e «formar», os quais se distinguem uns dos outros pelo estabelecimento de relações de privilégio e consequentemente de exclusão.

Segundo o teorema de J. Houssaye (1994), o processo «ensinar» privilegia a relação mestre/saber e exclui o aluno; em contrapartida, no processo «aprender», o mestre retira-se para possibilitar a relação directa do aluno com o saber; o processo «formar» privilegia a relação mestre/aluno, excluindo o saber. No entender deste autor, o jogo pedagógico funciona com base no princípio do terceiro excluído, que pressupõe que toda a pedagogia se apoia na acção dois sujeitos e um «morto»⁷ ou, em alternativa, um «louco»⁸ – isto é, o modelo pedagógico só funciona quando um dos processos predomina sobre os outros, acabando os dominados por funcionar de modo marginal.

Como é do conhecimento geral, estes três verbos mantêm relações de exclusão entre si; a formação releva de uma lógica prática, centrada na

⁷ Nas palavras do autor, o morto “é aquele que abre falência nas relações, que não posso reconhecer como sujeito (...), é aquele que me permite existir de modo recíproco e preferencial”. Cf. J. Houssaye (1994: 15).

⁸ Segundo o autor o louco “é aquele que não reconhece os termos da linguagem e do funcionamento comuns”. Cf. J. Houssaye (1994: 15).

finalidade, que a torna completamente estranha à lógica do ensino. A formação trata acima de tudo de dotar o indivíduo de capacidades para o exercício de determinada função social, em situações bem concretas, em contrapartida o ensino trata da transmissão do património cultural. Ou seja, ensino e formação assentam em lógicas bem diversas. Para a formação, o indivíduo representa tradicionalmente «um meio», enquanto que para o ensino, orientado para o desenvolvimento intelectual da pessoa, o sujeito constitui essencialmente um fim. A esta clivagem, de natureza ética, entre ensino e formação, junta-se uma outra, de natureza epistemológica, atrás referida, que deriva do facto do ensino relevar de uma lógica do saber, centrada em saberes transmitidos.

Contudo, para M. Fabre (1992), esta dupla oposição entre ensino e formação não constitui um obstáculo; muito pelo contrário, configura uma possibilidade de «mediações» e possíveis modelações, ou seja, a possibilidade de articular dialecticamente estas duas noções. Na perspectiva deste autor, os terrenos do ensino e da formação não são exclusivos nem fechados entre si, mas permeáveis. O ensino articula sempre uma lógica didáctica dos conteúdos e métodos e uma lógica do desenvolvimento pessoal do aluno, o que significa que essa articulação não é nem específica da formação profissional nem da formação psicossocial. A formação didáctica, embora seja uma figura da formação que encara o saber como um fim em si mesmo e procura compreender o teorema via solução de problemas, toma em consideração tudo o que pode bloquear a aprendizagem do lado do aprendente. Nessa medida, invade o território do ensino e configura uma das possíveis modalidades de «aprender».

Por outro lado, usando a terminologia de M. Fabre (1992), o processo «formar» é permanentemente “assediado” pela formação psicológica, a qual, segundo o autor, é responsável pela deriva do ensino para territórios que lhe são marginais e pelo adiamento da questão do saber escolar. Em contrapartida, o processo «aprender», tendo por objectivo tornar o saber escolar mais autêntico e apetecível, é muitas vezes permeável às práticas de referência da formação profissional – embora as sujeite a um prévio tratamento didáctico, como acontece, por exemplo, nas correntes da pedagogia activa.

Sendo assim, embora o ensino se situe num pólo oposto ao da formação profissional e psicossocial, define-se ao mesmo tempo por um conjunto de

tensões internas entre «ensinar, «aprender» e «formar», para cuja resolução recorre a problemáticas específicas das diferentes formações – ainda que não se resolvam, nem façam intervir a formação ou formações no mesmo grau e tipo de relação. Para M. Fabre, embora ensino e formação na sua origem se oponham e se orientem por lógicas estranhas entre si, o ensino, na resolução das suas tensões internas, deixa-se, muitas vezes, seduzir pelas problemáticas das diferentes formações. Em seu entender, o que habitualmente se designa por crise ou as sucessivas crises do ensino releva precisamente dessa relação simultânea de conflito e influência recíproca entre ensino e formação.

De acordo com o autor, a formação promove o desenvolvimento da pessoa numa perspectiva holística, dimensão em que se aproxima da educação. Por outro lado, a formação didáctica privilegia os valores da intelectualidade aproximando-se da instrução, o que permite sublinhar o papel da formação enquanto vector de articulação dialéctica entre a instrução e a educação. A sua análise das relações de identidade e diferença entre a formação e as outras práticas educativas permite compreender que, embora não se confundam, existem pontos de interpenetração entre as diferentes práticas educativas.

Segundo o autor, a história contemporânea das concepções de escola, mostra que ao longo dos tempos a formação se tem traduzido numa constante tentativa de síntese entre a instrução e a educação, o que apoia esta tese do papel charneira da formação. De acordo com G. Avanzini (cit. *in* M. Fabre, 1994: 43), o papel atribuído à formação ao longo da história não é fixo, varia de acordo com os diferentes períodos, oscilando de forma pendular ora no sentido da instrução ora da educação; a formação está intimamente articulada com o carácter «inflacionista» ou «deflacionista»⁹ dos tempos relativamente ao papel da acção educativa.

Nos períodos ditos inflacionistas, caracterizados pela valorização da não directividade, dentro ou fora do ensino, espera-se tudo da escola e o ensino

⁹ Para os «inflacionistas», a escola representa simultaneamente a causa de todas as disfunções sociais e a solução de todos os problemas – ou seja, enquanto ponte para a mudança social, atribuem-lhe todas as responsabilidades educativas. Nesta perspectiva, a escola deve assumir a educação integral do indivíduo. Em contrapartida, para os «deflacionistas», ela deve limitar-se à sua função de instruir, no restrito respeito pela neutralidade de opinião, pelo que remetem para as outras instituições educativas a tarefa do

tende a abarcar um conjunto de funções típicas da formação. Nestes períodos, a educação é orientada para o desabrochar global da pessoa tanto ao nível cognitivo como afectivo e social. Em contrapartida, nos períodos ditos «deflacionistas», caracterizados por uma forte valorização das didácticas e profusão das formações profissionais, o ensino tende a encerrar-se sobre si mesmo e as diferentes funções formativas, entre elas a pessoal e social, passam a definir-se por demarcação dos modelos escolares. No entanto, ainda que o campo semântico de formar se cruze com o de educar e o de instruir, não se confunde com eles, não são sinónimos, remete para uma constelação de sentidos singular.

3. Os sentidos da formação

O termo formação, para além de partilhar o seu campo semântico com «instrução», «educação», «ensino» e «aprendizagem» apresenta uma outra dificuldade: remete invariavelmente para três dimensões,¹⁰ «a acção» (ou acções) pela qual uma coisa assume forma, se forma e/ou se produz, habitualmente associada a formar no sentido de organizar e instituir; «o modo» ou via pela qual as coisas se engendram, ou seja, as diversas transformações porque passam num processo de formação; bem como «o resultado» desse mesmo processo ou o produto da acção de formação. Isto é, designa uma acção, um processo e um produto. Segundo M. Fabre (1992), os gregos já pensavam toda a produção, natural ou técnica, como a união de uma matéria e uma forma através da acção de um agente com uma determinada finalidade.

E no sentido pedagógico, bem mais recente,¹¹ remete para a ideia de: «resultado» – a qualificação, o curso, o diploma; «sistema» – o sistema de formação de professores, enfermeiros ou adultos; «processo» – pelo qual se concretiza a formação e o «valor», o que é, ou não, formativo. Para M. Fabre

despertar global da personalidade das crianças e dos jovens. Cf. G. Avanzini, cit. in M. Fabre (1994: 43).

¹⁰ De acordo com uma breve consulta em enciclopédias e dicionários: Grande Dicionário da Língua Portuguesa, Volume V. Lisboa: Amigos do Livro Editores; Vox; Encyclopédie Microsoft®; Encarta® 2001; Enciclopédia Universal Multimédia, Texto Editora L.da, 1996; Diciopédia, Porto Editora Multimédia, 1999.

(1994: 25), formar enquanto processo consiste sempre em formar alguém “«em» alguma coisa”, história, português, matemática...; “«por qualquer coisa», através de um saber disciplinar, do trabalho, da religião, da arte...; ”«para» qualquer coisa”, enfermeiro, padre, advogado, polícia... Isto é, a formação, no seu sentido nominal, apresenta múltiplas figuras, cada uma das quais obedece a uma lógica dominante: a formação didáctica (formar «em»), centrada na instrução, nos conteúdos e métodos, que abarca o conjunto dos processos cognitivos, afectivos e sociais; a formação psicossociológica (formar «por» ou pela), que consiste num processo de mudança global da pessoa; e a formação profissional (formar «para»), essencialmente preocupada com o aperfeiçoamento e aprofundamento dos saberes, cujo fim é a estrita adaptação das pessoas aos contextos culturais e/ou profissionais em mudança.

Na perspectiva do autor, estas três dimensões são indissociáveis e imanentes a qualquer processo de formação, dado que todo o processo de formação se inscreve num determinado contexto económico e sociocultural, implica a aquisição de saberes e diz respeito a sujeitos que estão em aprendizagem. Daí que na sua opinião a definição da formação não releve “de uma semântica do código (do dicionário), mas de uma semântica de enciclopédia” – isto é, não possa ficar pela palavra e precise “ir da palavra às coisas da formação” (1994: 25).

4. Para uma concepção tripolar da formação

M. Fabre (1994), um dos autores que mais tem contribuído para o estudo da problemática da formação, apresenta em *Penser la formation* um modelo triangular – ou, como escreve G. Pineau (1995: 171), uma “grande carta de itinerário reflexivo” –, através do qual revela as insuficiências e omissões da tradição filosófica sobre a formação e, o mais importante para este estudo, mostra que a formação não se conforma com as velhas clivagens entre formação inicial e formação de adultos, formação profissional e formação

¹¹ Segundo o autor, a introdução do sentido pedagógico do termo surgiu em França em 1938 com os decretos que instauraram a formação profissional. Cf. M. Fabre (1994: 21).

pessoal, instrução e educação. No entender do autor, a formação é um processo que tem uma natureza tripolar:

“1) uma tripla lógica: didáctica, psicológica e de adaptação sociocultural; 2) uma lógica dominante e um problema fundamental a resolver: relação do sujeito com o saber, relação do sujeito com a sociedade e relação do saber com as profissões; 3) uma quádrupla problemática: problemática da mudança qualitativa, da centração no formando e a situação de formação, da articulação do saber com os problemas, do dispositivo e dos saberes transversais” (1994: 39).

O modelo tripolar da formação proposto por M. Fabre, acolhido com particular interesse por especialistas da formação, como por exemplo G. Pineau (1995) e P. Carré (1995), mostra de forma clara que a formação não é redutível à formação profissional, nem remete para uma prática exclusiva, mas antes para um conjunto de práticas, agregadas segundo uma lógica dominante em torno de três pólos: a tradicional formação profissional, a que se atribui a sua génese, a formação didáctica e o desenvolvimento psicossocial.

O seu modelo recoloca a unidade educativa perdida com a complexificação sociocultural da sociedade industrial e a ascensão do capitalismo, ao qual se deve a decomposição do tecido cultural da sociedade tradicional (Fabre, 1992).

4.1. A tripla lógica da formação

Segundo M. Fabre, a formação opera segundo três lógicas não exclusivas – «a didáctica», «a psicológica» e «a sociocultural» – sendo a lógica dominante que faz variar o rosto e a natureza da formação. Assim, a «lógica social», ou socioeconómica, privilegia a adaptação aos contextos culturais ou profissionais e visa essencialmente preparar os sujeitos para o exercício de uma actividade profissional ou ofício. Esta lógica domina a formação profissional de adultos, quer entre nós quer noutros países europeus. A «lógica didáctica», ou técnico-

didáctica, centra-se na construção do saber objecto,¹² isto é, na aquisição de conteúdos e métodos – é a lógica tradicionalmente privilegiada pelo sistema escolar, em sentido lato. Por último, a «lógica psicológica» orienta-se fundamentalmente para o desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos – é a lógica dominante na formação psicossocial, mais vocacionada para o desenvolvimento pessoal e relacional das pessoas e para a sua integração social, outra das dimensões privilegiadas na formação de adultos. Em síntese, a formação apresenta múltiplas faces, cada uma segundo uma lógica dominante.

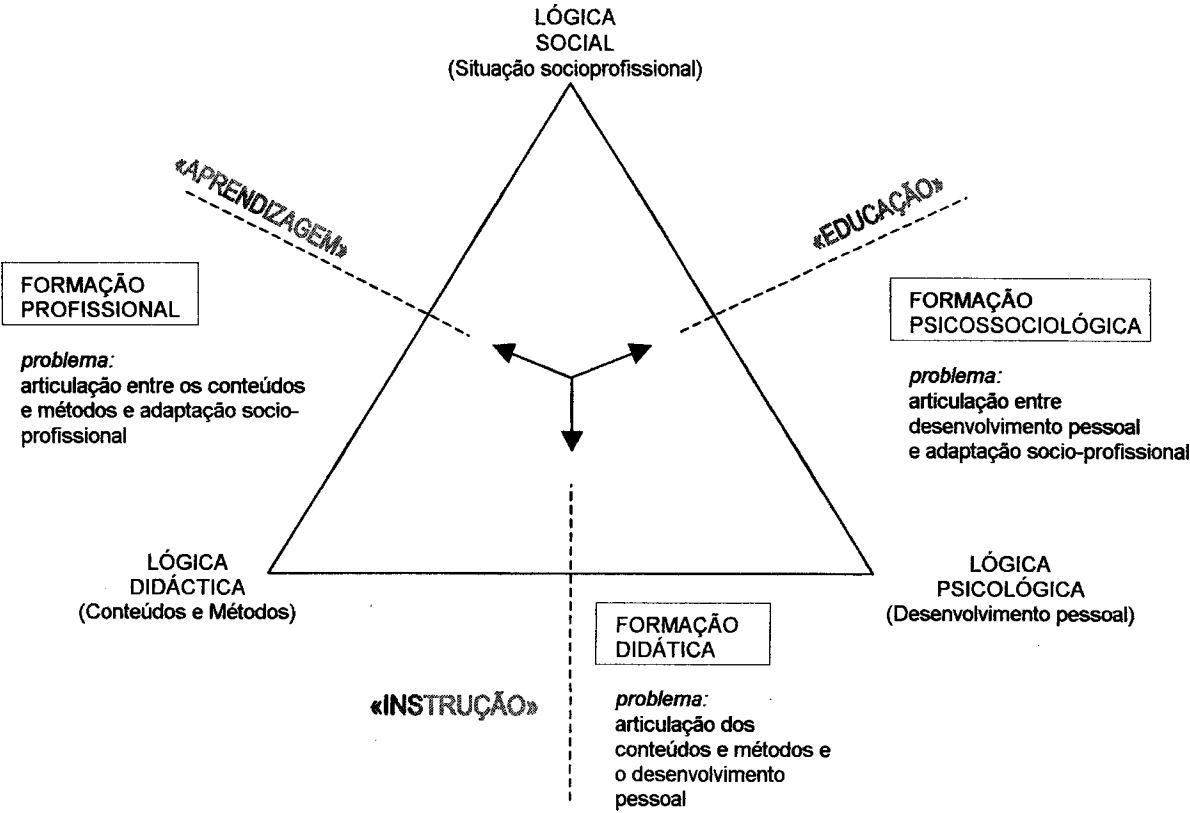


Figura 1- O triângulo da Formação
(Michel Fabre, 1994, p. 26)

¹² Expressão de B. Charlot que denomina o saber enquanto “produto comunicável”. Cf. B. Charlot (1997: 70).

4.2. Uma lógica dominante, um problema

De acordo com a tese de M. Fabre, cada processo de formação articula predominantemente duas destas lógicas, representadas no modelo de formação acima reproduzido pela sequência de dois vértices seguidos do triângulo, assumindo uma o papel de dominante e outra o de dominada. Esta circunstância tem por consequência o descartar de uma das lógicas em presença no processo de formação, da qual, por analogia com o modelo da situação pedagógica de J. Houssaye (1994), se pode dizer que fica condenada a assumir o papel da “morta” ou da “louca”, ou seja, de marginalizada ou excluída. Este facto tem inevitáveis repercussões na dinâmica de cada processo de formação – o qual tende a centrar-se na resolução de um único problema e, por consequência, a descartar, ou pelo menos iludir, os restantes.

A formação psicossocial, essencialmente dominada pela «lógica psicológica», tenta articular de forma harmoniosa o desenvolvimento pessoal e a adaptação sociocultural ou socioprofissional. A grande dificuldade deste pólo da formação consiste em conseguir um dispositivo de formação que se revele formador do ponto de vista psicológico e que seja ao mesmo tempo socialmente útil. Este objectivo, particularmente no que diz respeito à «heteroformação», configura em si mesmo uma contradição: só no pólo da «autoformação»,¹³ que pressupõe uma interiorização e escolha subjectiva que induz o sujeito a aderir voluntariamente às imposições sociais (ver cap. III), se consegue de algum modo minimizar esta dificuldade.

Em contrapartida, na formação didáctica, predominantemente orientada pela «lógica didáctica», o principal problema consiste em conseguir articular a aquisição de conteúdos e métodos de trabalho e promover o desenvolvimento pessoal do indivíduo. Os programas escolares ricos em conteúdos, a que ao longo da vida todas as pessoas foram mais ou menos sujeitas, constituem uma boa ilustração desta dificuldade. Qualquer um de nós sabe por experiência própria, enquanto aluno, como é difícil conseguir que uma situação seja válida do ponto de vista epistemológico e em simultâneo psicologicamente formadora.

¹³ Os termos entre aspas são de G. Pineau (1989).

Por último, para a formação profissional, a maior dificuldade radica em conseguir uma boa articulação entre conteúdos, métodos de trabalho e a adaptação socioprofissional ou socioeconómica – problema que apenas uma formação que se revele válida do ponto de vista epistemológico e simultaneamente útil do ponto de vista social pode superar. Em resumo, a formação didáctica centra-se nos saberes analíticos, a formação profissional na utilidade do saber ensinado e a formação psico-sociológica no desenvolvimento pessoal dos sujeitos.

A teoria tripolar da formação chama a atenção para a unidade educativa, estilhaçada pela acção de factores socioculturais e económicos, de todos bem conhecidos, que levaram à especialização e racionalização profissional. Como se sabe, nos discursos dos responsáveis políticos, quando se fala de formação é sobretudo da produção de qualificações, de diplomas e de inserção social, ‘ingredientes’ particularmente valorizados no campo da formação contínua de adultos que tem por objecto a função social. No entanto, para M. Fabre (1992: 1994) uma actividade formativa, para além de conteúdos, técnicas e preocupações adaptativas imediatas, deve ter por objectivo «algo mais» – uma ideia reiterada por O. Reboul. Para este autor, “um ensino profissional (...) levado ao extremo (...) não produziria senão escravos úteis e dóceis, desarmados perante todos os endoutramentos (...), um ensino que só é profissional, que fecha o homem na «tolice» própria da sua profissão, equivale a um endoutramento” (1982:115-116).

Na perspectiva de M. Fabre, toda e qualquer formação deve ser objecto de uma avaliação crítica que mobilize uma tripla interrogação sociológica, epistemológica e ética. Isto é, importa não iludir a questão do valor e tentar saber o que no ensino e nas diferentes formações é verdadeiramente formador. Assim, embora reconheça que a formação não configura uma problemática monolítica, mas sim três problemáticas intimamente imbricadas entre si, o autor propõe quatro critérios que ajudam a avaliar os processos de formação.

4.3. Uma quádrupla problemática

Apesar da pluralidade de práticas cobertas pela formação, M. Fabre (1992, 1994) identifica um conjunto de características comuns que toda a formação implica:

Primeiro, uma transformação da pessoa no sentido holístico do termo, ou seja, nos aspectos cognitivos, afectivos e sociais. A qual, implica sempre a aquisição de saberes, saberes-fazer e saberes-ser. Esta transformação de comportamentos, representações e atitudes da pessoa, induzida pela formação é orientada por uma lógica de estruturação ou reestruturação e não apenas de acumulação; dito de outro modo, consiste fundamentalmente numa «mudança qualitativa».

Segundo, a formação «centra-se no formando» e no contexto ou situação de formação, configura uma *praxis* que privilegia o acontecimento e reveste-se de um carácter contextual e conjuntural. Os programas, percursos e objectivos da formação são habitualmente ajustados às necessidades e/ou pedidos do contexto e ao estado dos saberes e representações dos formandos – um processo de formação não pode iludir o «aprendente» ou o sujeito que aprende (ver cap. IV).

Terceiro, toda a actividade formativa enquanto *praxis* contextualizada privilegia o acontecimento em detrimento do sistema – isto é, articula os saberes com os problemas. Como se sabe, com excepção da formação didáctica, na formação o saber não tem valor em si mesmo; o saber tem por referência o problema que lhe confere o sentido; dito de outro modo, o saber assume uma função instrumental na resolução dos problemas colocados na prática. No entender de M. Fabre, embora na formação didáctica, o saber seja visado em si mesmo enquanto sistema, “o teorema não ganha sentido epistemológico e didáctico senão (...) como resposta a um questionamento” (M. Fabre, 1992: 5), portanto, embora a formação didáctica, tal como o ensino, vise o saber enquanto sistema, ela preenche todos os critérios, incluindo os mais problemáticos, da formação.

Na formação didáctica o saber é construído, ou deveria ser, a partir de situações-problema, o que significa que o teorema só ganha sentido

epistemológico na resolução de problemas. Para o autor, o que está em causa na formação didáctica não é a tradicional articulação teoria/prática, mas sim a dialéctica teorema/problema. Sendo assim, embora de modo diferente, todos os tipos de formação acima assinalados, incluindo a formação didáctica, procuram articular o problema com o saber; só que umas vezes, este intervém na construção do saber, outras na sua aplicação e outras ainda na dialéctica teoria/prática.

Quarto e último, a necessidade de tomar em consideração as três problemáticas acima descritas induziu a formação a um processo de profissionalização e racionalização técnica, o qual esteve na origem de um conjunto de “teorias de referência”, bem como da procura “do apoio de saberes transversais” que levou à inflação dos métodos e à constituição da engenharia da formação (M. Fabre, 1994: 35).

Contudo, ao mesmo tempo que no seio da formação cresceu a exigência de uma racionalidade técnica, inclinada a conceber a acção formativa como uma actividade produtiva, cresceu e ganhou adeptos um movimento – em que se inscrevem, entre outros, D. Hameline (cit. in Fabre, 1994: 57) e O. Reboul (1982) – que se funda na ideia de que a educação e a formação estão para além das técnicas que possam exigir e implicam «algo mais» que a ‘pura’ instrução, reivindicando a necessidade de as reintegrar no seio de uma *praxis* formativa (M. Fabre, 1992, 1994). De acordo com esta corrente crítica, a formação, ainda que não possa, nem deva, abster-se de instruir, inscreve-se nas finalidades de educar, o que, como sublinha O. Reboul (1989: 23), “não é fabricar adultos segundo um modelo, é libertar em cada homem o que o impede de ser”, isto é, a formação (e educação) tem uma natureza ontológica, a sua finalidade é libertar no aprendente o que o impede de «ser-homem»¹⁴ (*Daisen*), no sentido que lhe confere B. Honoré (1980: 15).

Na perspectiva de O. Reboul, tanto a educação familiar como a educação escolar formal, ou as diversas formações, implicam aprender a «ser homem». Nesse sentido, ao substantivo «educação» corresponde o verbo «aprender»;

¹⁴ Este termo de B. Honoré (1980) é inspirado no *Daisen*, ou «ser-no-mundo» de Heidegger, que designa: “possibilidades tornadas elas próprias possíveis pela possibilidade de ser-no-mundo, isto é, de existir com vista a essa mesma existência (...) feita de possibilidades, as quais, no entanto, precisamente enquanto possibilidades, se distinguem dela antecipando-a”. Cf. E. Lévinas (1967: 84-85).

no entender do autor, o verbo «aprender» não só atravessa como de certo modo une e acrescenta «algo mais» aos termos educar, ensinar, formar. Como sublinha o autor, aprender qualquer coisa, independentemente do pólo privilegiado, desenvolve sempre “as potencialidades de ser humano que cada um comporta em si” (1989: 18-19). Sendo assim, «aprender» permite construir pontes entre os três pólos do triângulo da formação, ou seja, é o grande agente unificador da formação.

Michel Fabre (1992, 1994) reconhece que a «centragem na situação de formação» e a «racionalidade técnica» estão habitualmente presentes nas várias experiências formativas, mas o mesmo já não se pode dizer da primeira e terceira características – ou seja, a «transformação da pessoa» e a «articulação do saber com os problemas» um par problemático da formação. Como o próprio autor reconhece, existem situações no contexto da formação em que não ocorre qualquer «transformação da pessoa», situação muito frequente no campo da formação profissional, movida essencialmente por uma lógica de pura adaptação ao posto de trabalho ou à mudança tecnológica.

Em contrapartida, nos movimentos de formação nascidos da oposição a essas práticas estritamente adaptativas – como é o caso da formação contínua vocacionada para a formação psicossociológica –, a «transformação da pessoa» assume uma posição relevante. E embora «a transformação da pessoa» também não seja uma prioridade da formação didáctica – centrada na transformação das representações a nível cognitivo –, a aprendizagem de conceitos, para além das dimensões cognitivas, implica dimensões afectivas e sociais, pelo que, na perspectiva do autor, a formação didáctica, ainda que não corresponda a uma preocupação, também promove a transformação da pessoa.

Consciente das suas dificuldades, o autor define a formação como “uma acção organizada e metódica implicando uma transformação mais ou menos radical do modo de funcionamento da pessoa” (1994: 38). Ou seja, em seu entender, a «transformação qualitativa da pessoa» bem como os restantes critérios por si identificados, mais do que características objectivas, traduzem tendências “suficientemente nítidas” (*idem*: 39); dito de outro modo, uma espécie de tipos ideais, no sentido weberiano do termo, com base nos quais é possível avaliar as práticas formativas. Daí a necessidade de uma vigilância

crítica por parte de todos aqueles que de algum modo se interessam pelas questões da formação e procuram saber o que é verdadeiramente formador ou formativo.

5. A abordagem ternária, uma teoria geral de formação

Segundo P. Carré (1995), a abordagem ternária e dialéctica da formação, ou «modelização ternária da formação», em que a teoria dinâmica da formação de M. Fabre se inscreve, integra um quadro mais amplo de análise, uma «carta em grande escala» (1995: 222) da formação, que ao longo das últimas décadas, tem vindo a ser elaborada com os contributos de diversos autores. Esta abordagem ternária ou geometria da formação (M. Fabre, 1994), que nas últimas décadas se tem vindo a consolidar no seio das ciências da educação, conta já com mais de dois séculos de existência, foi inaugurada com os três mestres de Rousseau: a natureza, os homens e as coisas. Decorridos dois séculos, estas categorias continuam a manter a actualidade – ou seja, a inspirar vários autores e a fundamentar as diversas abordagens ternárias que configuram o quadro onde se esboça uma nova teoria geral da formação.

Philippe Carré (1995), um dos teóricos de referência da autoformação, partindo dos níveis de organização dos fenómenos e concomitantes níveis de autonomia, identifica três níveis de controlo da autoformação, a saber: o «nível micro», que diz respeito à dimensão psicopedagógica, ou seja, à pessoa; os aspectos pessoais, afectivos e cognitivos da formação; o nível em que se inscrevem temas como a aprendizagem, a motivação e a cognição; o «nível meso», intimamente ligado ao pólo da heteroformação ou formação «pelos homens», corresponde ao nível técnico-pedagógico – é o nível dos dispositivos, instrumentos, métodos e técnicas da formação, o privilegiado pelos formadores e pela engenharia da educação e formação; o «nível macro» ou sociopedagógico diz respeito ao meio social e natural de formação e remete para «educação pelas coisas», ou seja, a formação no quotidiano, profissional, social ou íntimo (P. Carré: 1995), produzida ao nível das instituições e agentes não explicitamente educativos – o meio familiar, profissional ou associativo. Ou seja, à formação não mediada, fundadora das correntes da «educação

informal», da «formação experiencial», da «praxeologia» e das «organizações aprendentes», um pólo da formação que para este estudo se reveste de uma particular importância.

Os «três mestres» de Rousseau foram ainda os fundadores dos pólos «auto, hetero e eco», em que assenta a teoria tripolar da formação de G. Pineau (1987, 1991). Na perspectiva do autor, a “heteroformação”, a que subjaz a «formação pelos homens», consiste na intervenção de alguém sobre o formando – a família, a escola, ou a igreja –, isto é, configura a formação dita «sociopedagógica» ou «técnico-pedagógica». A “ecoformação” ou formação «pelas coisas», um pólo mais silencioso mas nem por isso menos activo, fundamenta as correntes da formação «no e pelo trabalho, ou vida quotidiana», assim como a «formação experiencial» e a «praxeologia». A “autoformação”, como sublinha G. Pineau (1995: 116), talvez o pólo mais invisível, consiste no desenvolvimento de alguém que a si mesmo se forma. Este pólo cobre toda a formação «por si mesmo», suporte da corrente da formação com o mesmo nome, bem como das abordagens bio-epistemológicas¹⁵ em que se inscreve a prática das Histórias de Vida a que se têm dedicado, entre outros, M. Finger, C. Josso e P. Dominicé.

Na perspectiva de G. Pineau (1995, 2000), a formação é um processo que se realiza em «dois tempos, três momentos»: a formação social, a ecológica e a pessoal, articuladas na alternância da formação escolar formal, ou «tempo diurno», com a formação experiencial, ou «tempo nocturno»,¹⁶ concepção que pressupõe pensar o processo de formação como uma sucessão de espaços, tempos, actores intervenientes, eventos e experiências encadeados entre si e, nessa medida, alargar o sentido de formação a um conjunto de outras instâncias e agentes de socialização (G. Rocher, 1970: 149) como a família, a igreja, o grupo de pares, associações culturais, recreativas e desportivas, empresas ou organizações de voluntariado... O seu modelo chama á atenção para a necessidade de não restringir a formação ao figurino escolar, mesmo em sentido lato, nem aos limites dos conteúdos, espaços e tempos que habitualmente o mesmo lhe impõe, e não ignorar a acção formativa tanto das

¹⁵ Designação utilizada por Galvani (cit. in P. Carré, 1995: 223).

¹⁶ As expressões entre aspas são de G. Pineau (1995: 166 e seg.).

instâncias com fins explícitos de formação, como das instâncias que não tendo tais fins de forma consciente e organizada na realidade os alcançam.

O modelo tripolar da formação, representado na figura 2, funda-se na ideia de que na formação de toda e qualquer pessoa existem três níveis: o nível micro do sujeito, o nível meso dos dispositivos de formação e o nível macro do meio. Estes três níveis, embora polarizados numa esfera específica da formação, são indissociáveis uns dos outros. Este quadro teórico ternário, mais que um espaço de produção de conceitos específicos, configura um relevante contributo para a compreensão do “ritmo ternário” (P. Carré 1995: 231) da dinâmica da formação. Em resumo, como diz G. Pineau, esta abordagem, configura uma “dinâmica triangular (...) entre as lógicas pessoal, social e didáctica” (1995: 171) que não exclui nenhuma das suas dimensões.

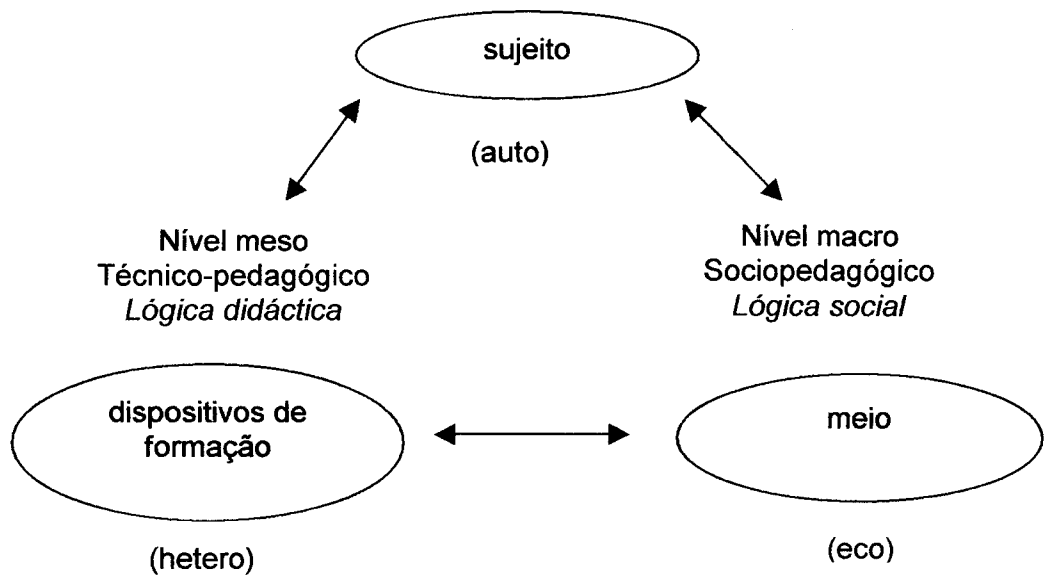


Figura 2- Modelo ternário da dinâmica da formação*

Neste quadro, tanto as abordagens que insistem em restringir a formação ao modelo escolar, como aquelas que teimam em a limitar à formação profissional, mais do que contribuir para um cabal esclarecimento da

problemática da formação, contribuem sobretudo para dificultar a real definição dos seus contornos e a compreensão das suas problemáticas. No entender de G. Pineau (2000), todas as visões irreduzíveis comprometem a análise e a compreensão da complexa realidade das problemáticas da formação, razão pela qual, a abordagem ternária da formação acima abordada representa um salto qualitativa na análise das problemáticas da formação.

Esta abordagem permite superar os limites impostos por qualquer um dos «ismos»:¹⁷ o «psicologismo» responsabilizador do sujeito, «o sociologismo» determinista bem como o «pedagogismo» ou tecnicismo infalível, fundador de uma pedagogia “imaculada” que tende a iludir o imprevisto e o risco que formar seres livres implica.¹⁸ Dito de outro modo, comporta a possibilidade de contornar e destronar as velhas abordagens centradas sobre um único pólo da formação e, nessa medida, superar as fragilidades inerentes às tradicionais abordagens binárias típicas da pedagogia e da filosofia da educação.

Como é do conhecimento geral, a formação, tal como hoje se conhece, não respeita as velhas clivagens entre instrução/educação, formação inicial/formação de adultos, formação profissional/formação pessoal, hetero-formação/autoformação – pelo contrário, fica comprometida por elas. A formação, enquanto “problemática triangular dinâmica alargada entre as lógicas pessoal, social e didáctica” (M. Fabre, 1994: 39) não só permite superar as leituras tradicionais, como possibilita uma melhor compreensão dos fenómenos da formação.

Este quadro teórico, independentemente do pólo que se privilegie, permite pensar a formação como um processo *continuum*, inclusivo e aberto aos diferentes tempos (diurno e nocturno) e momentos da (hetero, auto e eco) formação, pelo que configura uma frutuosa alternativa ao pensamento tradicional da formação. No entender de G. Pineau (1995) e P. Carré (1995), configura um inestimável e reconhecido contributo para o pensamento contemporâneo da formação uma frutuosa alternativa ao pensamento tradicional da formação. Como diz M. Fabre, a teoria tripolar da formação, “em

* Adaptado do Modelo ternário da formação de P. Carré (1995:225) e do modelo da Dinâmica do campo pedagógico de M. Fabre (1994: 26).

¹⁷ Para Nicolescu (1994), o sufixo «ismo» designa as abordagens totalitárias que limitam o saber. (cit. in G. Pineau, 1995: 176).

vez de ocupar o terreno dos catálogos e princípios ou das antíteses entricheiradas, tem por objecto compreender e regular a produção das formas na história dos sujeitos, onde as coisas nunca são tão nítidas, tão claras e tão simples como desejaria o pensamento analítico” (1994: 264).

Sendo assim, o presente estudo, tendo por objecto os diversos tempos e momentos da formação e um interesse particular pelo «tempo nocturno» dos processos de formação, considerou oportuno ter na abordagem ternária da formação o seu quadro teórico de referência.

¹⁸ De acordo com O. Reboul, “é preciso aceitar se educamos seres livres, que não há educação sem risco”. Cf. O. Reboul (1989: 121).

CAPÍTULO II

APRENDER, UMA ABORDAGEM ANTROPOLÓGICA

...nascer é ser submetido à obrigação de aprender. Aprender para se construir num triplo processo de hominização (tornar-se homem), singularização (tornar-se um exemplar único de homem) e socialização (tornar-se membro de uma comunidade, onde partilhamos valores e ocupamos um lugar).

B. Charlot ,1997

De acordo com a perspectiva antropológica, o homem é um ser neoténico,¹ isto é, um ser nascido antes do tempo, prematuro. Esta natureza inacabada não diz respeito às características fisiológicas ou anatómicas do homem, mas sim ao carácter inacabado, logo mais plástico, das conexões nervosas no seu cérebro. Segundo Fichte (cit. in B. Charlot, 1997: 57), o ser humano recém-nascido, enquanto ser “abandonado pela natureza”, originalmente não o é, “deve tornar-se o que deve ser” – isto é, o filho do homem, ao nascer, é apenas um projecto de ser em potência, um ser que deve completar-se.

De acordo com esta concepção, o conjunto das características e disposições da espécie humana não configura uma invariante herdada; dito de outro modo, contrariamente aos pequenos animais, não está disponível na sua totalidade ao nascer. O que implica que o filho do homem deve aprender tudo depois de nascer. Como sublinha O. Reboul, “tudo o que torna o homem humano: a linguagem, o pensamento, os sentimentos, as técnicas, as ciências, as artes, a moral, o homem tem-no porque aprendeu” (1989: 19).

Em síntese, de acordo com esta abordagem não se nasce humano, é preciso aprender a sê-lo, o que torna a educação e/ou formação do pequeno homem num mecanismo indispensável para superar a sua prematuração, ou, como diz Kant, “conduzir a criança da natureza à liberdade” (cit. in A. de Carvalho, 1994: 54). Como sublinha M. Fabre, com o conceito de neotenia, “a formação não é só a substituição cultural de um processo biológico, ela interfere com ele, como testemunham o desenvolvimento pós-natal do cérebro e do sistema nervoso em geral” (1994: 82).

¹ Na teoria da neotenia, este termo designa algumas espécies de insectos e batráquios capazes de se reproduzir ainda que o seu desenvolvimento fisiológico corresponda ao estado larvar. Aqui, o termo remete para a característica da espécie e não para o ser humano individualmente. Cf. B. Charlot (1997: 58) e M. Fabre (1994: 82).

1. Da natureza à cultura: aprender a ser homem

Os contributos da Paleontologia, entre os quais se destaca a descoberta do *Homo habilis*,² em 1959, conjuntamente com os da Biologia e Genética Comparada, mostraram que, contrariamente ao que durante muito tempo se acreditou e os paleontólogos infrutiferamente procuraram, não foi a um ser de cérebro particularmente dotado que se ficou a dever o processo de hominização, mas sim a um hominídeo que, pressionado pela alteração do seu ecossistema, se tornou caçador, alterando desse modo a sua relação com o meio e estabelecendo, por conseguinte, uma nova ordem.

Tais contributos permitiram perceber que, do ponto de vista biológico, “nenhum fosso separa o homem dos outros primatas, mas apenas as separações comuns entre as espécies” (J. Ruffié, 1982: 113), e compreender que a cultura teve, na evolução da espécie, um papel muito mais importante do que alguma vez se havia podido imaginar.³ Por conseguinte, obrigaram a refazer a genealogia do homem e a repensar a filogénese, ou seja, fizeram estilhaçar velhas crenças e revolucionaram o modo de pensar o processo pelo qual o *anthropos* se hominizou.

De acordo com a perspectiva da antropologia, a progressiva metamorfose do meio ecológico da espécie humana num meio sociocultural complexo pressionou e exigiu ao cérebro humano um maior e mais preciso conhecimento desse mesmo meio. Esse conhecimento, alargando-se lenta e progressivamente, favoreceu, por sua vez, o desenvolvimento das suas potencialidades, traduzidas, segundo E. Morin, “num maior número de neurónios e sinapses do neocórtex, bem como na emergência de novos centros de associação e organização” (1973: 86). Isto é, embora a actividade psíquica do ser humano tenha um base biológica, esta foi pressionada pela transformação ecológica – que progressivamente se tornou mais organizada e, por reflexo, mais organizadora, promovendo, nessa medida, a complexificação da estrutura social da espécie e a concomitante produção cultural. Este

² A descoberta do *Homo habilis* em 1959 por Leakey, no desfiladeiro de Oldoway, Tanzânia, foi reputada como das mais importantes para o estudo da filogénese. Cf. Eibl-Eibesfeldt (1982: 99).

³ Este dado ainda hoje é pouco pacífico; no seio de alguns sectores religiosos da sociedade norte-americana tem sido alvo de acesa polémica. Estes sectores religiosos recusam a integração desta concepção da evolução do homem nos currículos escolares.

processo induziu o grupo mutante a um progressivo afastamento do modelo organizacional das sociedades primatas e assegurou-lhe a inscrição no processo de hominização.

A progressiva complexificação sociocultural criou interesses e relações interindividuais cada vez mais exigentes e complexas – a necessidade de designar utensílios, planificar actividades conjuntas, trocar informações, bem como exprimir e definir as relações intra e intergrupos –, o que gerou a necessidade de criar um sistema de cooperação e comunicação, isto é, um sistema de signos que configurou a génese da linguagem, a qual, como sublinha E. Morin, mais do que um instrumento de comunicação e organização complexa da sociedade, configura um “imprescindível portador cultural do conjunto de saberes e do saber fazer da sociedade” (1973: 79).

Na perspectiva de Vygotsky (1998), o uso de mediadores da acção “muda profundamente todas as operações psicológicas e simultaneamente amplia, de forma ilimitada, a gama das actividades onde as novas funções podem operar” (1998: 73). Nos termos do autor, o desenvolvimento das capacidades “psicológicas superiores” do ser humano, mais do que resultar do desenvolvimento de características estruturais internas pré-programadas, foi determinado pelo desenvolvimento dos instrumentos – materiais e sociais – utilizados pela espécie. Ou seja, de acordo com esta perspectiva, o desenvolvimento cerebral da espécie humana decorreu do conjunto das adaptações filogenéticas que produziram e desenvolveram o património cultural da espécie, o qual, por retroacção, teve sérias implicações no desenvolvimento cerebral dos seus membros. Segundo Morin (1973), a evolução cultural decorrente da produção cerebral ou “cerebralização”⁴ exerceu uma forte pressão no desenvolvimento cerebral do sujeito, o qual, por sua vez, num movimento de retroacção, a “empurrou” para a transformação e evolução que levou ao homem.

Esta pressão recíproca entre processos de «cerebralização» e complexificação sociocultural teve implicações significativas tanto no plano filogenético como no plano ontogenético. No primeiro caso, deu origem a novas

⁴ O termo “cerebralização”, de E. Morin, designa o processo do progressivo desenvolvimento do cérebro humano, bem como as suas consequências na evolução da espécie e de cada um dos seres seus representantes. Cf. E. Morin (1973: 75).

aptidões resultantes das progressivas mutações da espécie, que a reutiliza na complexificação sociocultural em seu próprio benefício, atingindo um inestimável nível de desenvolvimento. E no segundo, promoveu o pleno emprego e o desenvolvimento das aptidões cerebrais de cada um dos seres individualmente.

Nestes termos, pode dizer-se que no quadro da filogénese ocorreu uma articulação dialéctica de três processos: a progressiva «cerebralização», a redução dos comportamentos pré-programados e a crescente «culturização». Na perspectiva de J. Ruffié, este triplo processo foi o grande responsável pela passagem de uma consciência individual interior, tipicamente animal, a uma consciência colectiva sociocultural exterior, genuinamente humana. Segundo o autor, "biologicamente o homem não mudará mais: ele escapou, através da sua cultura, à regra da evolução especializante para todas as espécies, um caminho sem retorno" (1982: 123). Esta deslocação da evolução biológica para a História teve uma dupla consequência: primeira, emancipado dos limites do organismo e dos psiquismos individuais, o património da humanidade conheceu um desenvolvimento sem comparação possível. Segunda, este património ultrapassa em larga medida o que um sujeito pode apropriar no decurso de uma vida; daí que a apropriação que cada sujeito pode fazer seja sempre singular. Esta substituição da evolução biológica pela História, assinalada quer por Ruffié quer por Leroi-Gourhan (cit. in J-Y. Rochex, 1995: 25) no processo da filogénese também teve sérias implicações no processo de ontogénese.

Kant escreve: "pelo seu instinto um animal é já tudo o que ele pode ser; uma razão estranha já cuidou de tudo para ele. Mas o homem deve usar a sua própria razão, ele não tem ponta de instinto e deve fixar a si mesmo o plano da sua conduta. Ora dado que ele não é capaz de o fazer, mas pelo contrário vem ao mundo, por assim dizer, em estado bruto, é preciso que outros o façam por ele" (cit. in B. Charlot, 1995: 57). Isto é, a condição de "inacabamento" do filho do homem recém-nascido torna-o num ser intimamente dependente da presença e intervenção de outros humanos.

A deslocação da experiência humana para o meio sociocultural exterior ao homem consubstancia uma fecunda e inegável mais-valia da espécie, na medida em que liberta cada nova geração de ter que reinventar tudo e cada

novo ser do pesado fardo de ter de começar do ponto zero, conferindo-lhe a disponibilidade necessária para iniciar novas buscas, colocar novas questões, realizar novas conquistas. Mas, em contrapartida, torna o desenvolvimento ontogénico do ser dependente da apropriação, ainda que parcial, da vasta e complexa herança cultural ou, como diria E. Morin, faz do homem um “ser cultural por natureza por ser um ser natural por cultura” (1973: 85-86).

Segundo H. Wallon, é por determinação genética que o homem é essencialmente social: “o outro é o eterno parceiro do eu”. Esta ideia é traduzida pelo autor na inspirada expressão “o fantasma do outro que há em si” (cit. in B. Charlot, 1997: 51), que nos recorda que o eu e o outro, partindo de um estado inicial de indistinção, se constroem reciprocamente enquanto perpétuos parceiros na existência psíquica. Vygotsky reitera, a seu modo, esta ideia. Na sua perspectiva, toda a “função psíquica superior aparece duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: primeiro, como actividade colectiva social, portanto como função interpsíquica; depois, a segunda vez, como actividade individual, (...) como função intrapsíquica” (*ibid.*: 52). Retomada por B. Charlot, a ideia de que “toda a relação consigo é relação com o outro. Toda a relação com o outro é relação consigo”, constitui um princípio essencial para a sociologia do sujeito emergente. Na medida em que cada um de nós comporta em si um fantasma do outro é que as relações sociais produzem efeitos nos sujeitos.

2. Aprender, a essência da natureza humana

Como acima se disse, o nascimento «fetelizado» (C. Geertz, 1973) ou prematuro do homem coloca-o na ordem de dependência do ‘outro’, melhor dizendo, da interacção com o ‘outro’ e, através dele, do seu meio humano e cultural, o seu «nicho ecológico»⁵ por excelência. São vários os autores que sublinham a natureza vital que esta dependência assume para o filho do homem. Segundo E. Morin, “crianças deixadas numa ilha deserta, nuas e sem educação, não seriam capazes de reconstruir uma sociedade com o nível de complexidade da dos chimpanzés, o *homo sapiens* privado da benéfica acção

da cultura não teria passado de um débil mental” (1973: 77). Para J. Ruffié, “o homem, entregue às suas únicas qualidades biológicas, teria ocupado, se tivesse oportunidade de viver, um lugar modesto na fauna do fim do terciário e no quartenário” (cit. in M. Lesne, 1984: 171).

Mais radical, E. Geertz escreve que o homem, enquanto criatura «fetelizada» e «domesticada», se fosse subtraído à fecunda acção da cultura “seria um animal fisicamente (...), psiquicamente inviável” (1996: 79). E no entender de M. Foucault, ainda que o selvagem de Aveyron, pupilo de J. Itard (1807), tenha chegado a articular algumas palavras, como por exemplo «leite», isso não autoriza a dizer que tenha chegado a falar. No entender deste autor, “o urro do primitivo que se debate só se torna palavra verdadeira quando deixa de ser expressão marginal do seu sofrimento e passa a valer como juízo” (1998: 146).

Ou seja, na perspectiva dos autores acima citados, as características humanas só se desenvolvem se a estrutura funcional do ser humano o permitir e, sobretudo, se no meio sociocultural existirem ou forem criadas as ocasiões necessárias para tal venha a acontecer. De acordo com esta perspectiva, se o ser humano for privado de apropriar a experiência social acumulada e transmitida pelos outros homens, ficará irremediavelmente impossibilitado de se desenvolver e assumir a sua natureza humana, ainda que a mesma esteja inscrita na sua matriz genética.

Os casos das crianças selvagens, entre os quais o do pupilo de J. Itard (1807) ou Amala e Kamala – duas meninas indianas criadas com os lobos, encontradas em 1920, que não conseguiam manter-se de pé, não falavam e comiam carne crua (O. Reboul, 1989: 20) – mostram de forma inequívoca que, ao contrário dos animais, ao filho do homem “não basta nascer, está por condição ausente de si mesmo”, logo “para se tornar homem, o mutante humano precisa de aprender a conservar, transmitir e acumular o seu saber” (J. Ruffié, 1982: 120).

Desta condição decorre a incontornável necessidade dos recém-nascidos, enquanto seres em devir, se inserirem “num mundo humano que lhes preexiste, numa cultura que os precede e que os institui como sujeitos

⁵ Termo tomado de Eibl-Eibesfeldt (cit. in H. Varela et al. 1982: 109).

humanos” (J-Y. Rochex, 1995: 27), dito de outro modo, a necessidade de apropriar, parcialmente, o mundo de objectos (materiais e ideais) e as significações sociais acumuladas pela espécie, ao longo da sua história. Ou seja, a prematuração ou neotenia do homem é só uma das faces da condição humana, indissociável de uma outra: o homem sobrevive porque nasce num mundo humano estruturado que lhe preexiste (B. Charlot, 1995: 58).

Como escreve J. Ruffié, a experiência, no homem, “não é inata (escapa quase totalmente aos instintos), mas adquirida”; inata é “a aptidão para a adquirir”.⁶ E, em seu entender, a “faculdade de adquirir conhecimentos através da educação é, no homem, altamente favorecida pela longa duração da fase de crescimento que se estende por uma vintena de anos” (1982: 120). Segundo vários autores, o prolongamento do período de crescimento, decorrente do inacabamento do humano recém-nascido, aumenta as possibilidades de informação e promove um melhor desenvolvimento das capacidades cerebrais, favorecendo, portanto, significativamente o sistema de trocas entre o sujeito e o meio, natural ou social. Como sublinha J. Ruffié, faz com que o homem, que nasce dotado de uma grande plasticidade e da capacidade de aprender, seja “o único primata a ter um tempo considerável para aprender” (*Ibid.*).

Na perspectiva de J. Dewey (1966), J. Ruffié (1982) e O. Reboul (1997), é precisamente no aparente *handicap* do homem recém-nascido – ou seja, na sua natureza inacabada – que reside a grandeza ou o carácter distintivo da espécie. No entender de O. Reboul, “na possibilidade de aprender” reside a essência da natureza humana (1997: 22).

3. Aprender, um «universo de possíveis»

No entanto, se é verdade que o processo de socialização configura um dispositivo indispensável na passagem do ser predominantemente biológico, que é o recém-nascido, a sujeito de determinada cultura ou sociedade, e que instituir-se como homem requer, como sublinha J-Y. Rochex, “nascer uma segunda vez na ordem simbólica” (1995: 26) ou seja, a sua inscrição no

⁶ Sobre o carácter inato da capacidade para aprender, ver C. Geertz: (1973), Eibl-Eibesfeld (1980) e F. Jacot (1991).

conjunto das significações que, numa dada sociedade e num determinado tempo histórico, definem o interdito,⁷ o possível, as relações, e distribuem os lugares, também é verdade que é através da apropriação dessa ordem simbólica, enquanto vínculo social, que o sujeito humano particulariza, especifica a sua relação com o mundo.

Para B. Charlot nascer implica:

“Entrar numa história, a história singular de um sujeito inscrita na história mais larga da espécie humana. Entrar num conjunto de relações e interacções com os outros homens (...), estar submetido à obrigação de aprender (...) para viver com os outros homens, com quem partilha o mundo (...), para se apropriar do mundo, uma parte desse mundo, e para participar numa construção do mundo que começou antes de si” (1997: 60).

De acordo com o autor, a condição humana de «ser cultural por natureza» não reduz a apropriação do património cultural da humanidade a um mecanismo de resposta à necessidade de inserção do homem num mundo que lhe preexiste. Configura, simultaneamente, a possibilidade de este o recriar e/ou inovar, de se construir como homem singular e social, ou seja, se instituir como «ser-homem» num longo e complexo processo de “produção de si por si”,⁸ onde é simultaneamente sujeito e objecto – circunstância que admite pensar a reconstrução «interior» do homem a partir de uma humanidade que lhe preexiste e é «exterior».

Durkheim escreve: “Desde o momento em que temos presente no espírito a infinita variedade de combinações mentais que o homem tirou do fundo da sua natureza, damo-nos conta que é (...) não como um sistema de elementos definidos e nomeáveis, mas como uma força infinitamente flexível e proteica, capaz de assumir os mais diversos aspectos (...) uma multitude de possíveis não actualizados” (cit. *in* M. Lesne, 1984: 156)

⁷ Segundo Lévi-Strauss, a ordem simbólica foi inaugurada pela espécie com o interdito do incesto. Nas palavras do autor, “a proibição do incesto é o processo pelo qual a natureza se ultrapassa a si mesma, ela acende a centelha sob a acção da qual uma estrutura de um novo tipo, e mais complexa, se forma e se sobrepõe (...). Ela opera, e por isso mesmo constitui, o aparecimento de uma ordem nova” Lévi-Strauss (1982: 151).

De acordo com este quadro teórico, o processo de ontogénese, por um lado, submete o sujeito humano à ordem da necessidade dos cuidados do outro, mas, por outro, exige a sua participação activa na apropriação, recriação ou reconstrução do património da humanidade. Tal significa que o processo de ontogénese não se reduz a um processo de interiorização, de conformação aos constrangimentos do meio físico e social – pelo contrário, configura um longo e constante «diálogo», travado desde o nascimento, entre o sujeito e a organização social. Dito de outro modo, um processo de apropriação no qual o homem selecciona, organiza e interpreta o outro e o mundo. No entender de J-Y. Rochex (1995), é através das actividades de apropriação – através das quais cada sujeito humano se hominiza – que se estabelece o «debate» entre o sujeito e o seu meio, o qual permite a sua socialização e através desta a sua singularização.

Como os autores que temos vindo a seguir sublinham, a apropriação, pelo sujeito, do património da humanidade e da ordem simbólica da sociedade ou do grupo em que se inscreve, não se confunde com conformismo social, pois se, por um lado, o sujeito é constrangido a apropriar o património da humanidade, por outro, é através da apropriação parcial desse património que pode preencher a sua imaturidade inicial, tornando-se por si próprio o ser que em potência «deve ser», mas também distanciar-se e transformar o seu meio, isto é, emancipar-se.

A abordagem antropológica do desenvolvimento humano permite localizar a génese do processo de formação no momento do nascimento da pessoa e autoriza pensar que aprender é para o ser humano, em condições normais, tão natural e vital como o respirar, que aprender é algo que o ser humano faz, contrariamente ao que pensam Ruffié e Piaget, desde o momento em que nasce até que a sua vida se extinga. Com diz Eibl-Eibesfeldt, “o próprio adulto permanece inacabado cerebralmente, podendo continuar a aprender, a procurar novas adaptações, aberto sem cessar a um universo de possíveis” (1982: 108). E, segundo E. Morin (1973), a capacidade humana de aprender, na maioria das vezes vai mesmo até à senescência.

⁸ Expressão de B. Charlot, que aplica à educação o conceito de «uso de si» desenvolvido por Y. Schwartz a propósito do trabalho. Cf. B. Charlot (1997: 61).

O reconhecimento consensual desta capacidade permanente de aprender induziu na segunda metade do século XX, particularmente nas sociedades ditas desenvolvidas, ao crescente prolongamento do período de educação e formação a todos os períodos da vida.⁹ Com efeito, a aprendizagem já não se restringe à infância ou à adolescência e estende-se às idades posteriores. Como diz G. Pineau (1995), «ser-homem» é uma condição que não se conquista de uma só vez, mas sim ao longo de um processo permanente, que nunca está acabado e que visa «algo mais» do que a mera soma de aprendizagens. Na perspectiva de M. Fabre, o conceito de neotenia veio inverter o paradigma da formação, pois numa sociedade em mudança como a nossa, “o valor da plasticidade (...) tende a substituir o do acabamento: no futuro a potência vale mais que o acto” (1994: 82).

Esta concepção antropológica do inacabamento do ser humano desempenhou um papel essencial na criação conceito de formação permanente. E, por sua vez, a ideia de que a formação é um processo que pode ocorrer ao longo de toda a vida tornou possível (re)valorizar as dinâmicas formativas informais ou, como dizem Lesne e Minsvielle (1990), as “socializações que resultam de interações quotidianas nos meios onde se desenrola a vida profissional e social” (cit. in R. Canário, 1999: 123).

Neste estudo, secundando estes autores, parte-se do pressuposto de que a apropriação dos elementos culturais de um grupo, uma camada social, uma dada sociedade, numa determinada época, é uma das formas possíveis de formação. Razão pela qual no próximo capítulo se revisita a conceptualização sociológica dos processos de socialização de G. Rocher (1968), e analisa a articulação dialéctica, proposta por M. Lesne (1984), entre processos de formação e processos de socialização, aqui considerados como a matriz primordial dos processos de formação.

⁹ Na segunda metade do século XX, nos países ditos desenvolvidos, designadamente em França, a maioria dos adolescentes já prosseguia os estudos durante toda a adolescência. Segundo D. Hameline, esta progressiva escolarização da infância e adolescência consubstancia o prolongamento da adolescência, entendida como fenómeno social. Cf. D. Hameline et al (1967: 25).

CAPÍTULO III

OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO COMO PROCESSOS NATURAIS DE FORMAÇÃO

Do mesmo modo que em certas obras arquitectónicas se encontram motivos de pedra de outros edifícios, também nas obras de formação se encontram empréstimos de peças «vindas de outros lados» inteiramente integradas dentro de novos procedimentos.

Marcel Lesne, 1984

Como sublinha R. Canário (1999: 120), a Sociologia da Educação sempre “distinguiu e opôs” os processos de escolarização aos processos de socialização. Na esteira do autor, neste estudo, ainda que se reconheça a pertinência da distinção, não se reconhece a pertinência desta oposição, pois, como se sabe, não se trata de duas realidades antagónicas – muito pelo contrário, existe um certo isomorfismo entre as situações de formação e as situações de socialização (M. Lesne, 1984).

Com base neste pressuposto, M. Lesne e Mynvielle (1990) propõem, para um melhor conhecimento dos processos de formação, um estudo retrospectivo, isto é, uma “arqueologia dos processos de formação”, procedimento que consiste em identificar quais as circunstâncias, mecanismos, meios e processos que fundamentam e em que se inscrevem os processos de formação, um trabalho de pesquisa e análise que, para além da identificação dos traços que caracterizam o edifício da formação, visa identificar os elementos ou «fragmentos» que os referidos processos recuperaram de outros campos de acção.

Neste capítulo, retoma-se, em certa medida, a orientação dos autores, mas com uma diferente preocupação: mais do que procurar identificar similitudes, repetições ou recuperações entre os processos de socialização e os de formação – ainda que não se menosprezem –, procura-se sobretudo salientar a proximidade, ou melhor, a intercepção entre os processos de socialização e os processos de formação, dado que esta permite fundamentar a intenção, que subjaz a este estudo, de dar rosto à face invisível dos processos de formação, isto é, a face não reconhecida, porque não estruturada, inscrita no «regime nocturno» da formação (G. Pineau, 1977), ou na terminologia de M. Lesne (1984), aos processos «naturais» de formação.

A aproximação aos processos de formação pela pista teórica dos processos de socialização visa ainda ultrapassar a abordagem estritamente pedagógica e situar a análise dos processos de formação ao nível da construção da relação da pessoa com a ordem social, que tanto abarca a integração do sujeito pelo seu meio sociocultural, como a integração interior do meio pelo sujeito.

1. O processo de socialização

Segundo G. Rocher, o processo de socialização é “o processo pelo qual a pessoa humana aprende e interioriza ao longo de toda a sua vida os elementos socioculturais do seu meio, os integra na estrutura da sua personalidade sob a influência de experiências e agentes sociais significativos e pela sua adaptação ao meio ambiente social em que deve viver” (1968: 132). Esta definição comporta um número de elementos que importa reter: primeiro, é através do «complexo» e «massivo» (M. Lesne, 1984) processo da vida quotidiana ou «processo de socialização», no código específico da Sociologia e da Psicologia Social, que a sociedade exerce a sua acção formadora sobre os indivíduos, a qual, como se sabe, é permanente. No entender dos diversos autores citados no capítulo que precede, um processo incontornável na passagem do homem de ser biologicamente determinado “a sujeito de determinada cultura ou sociedade” (J. Ruffié, 1982: 120).

No passado o conceito de socialização foi essencialmente utilizado nos estudos relacionados com a construção da personalidade da criança, mas nos nossos dias, à semelhança do que aconteceu com outros conceitos, o seu uso alargou-se naturalmente ao estudo do adulto, como a definição acima testemunha, deixou de estar limitado no tempo e é hoje concebido como um processo permanente. G. Rocher escreve: “Uma vez passado este período intenso de socialização que são a infância e a juventude, o adulto prossegue ainda a sua socialização o resto de toda a sua vida” (1968: 133).

Com efeito, é hoje um dado consensualmente aceite que os momentos e as situações de maior intensidade formativa não estão necessariamente acantonados nas primeiras idades. Pelo contrário, os períodos de privilegiada acção formativa do ser humano são intermitentes, de intensidade variável e distribuídos ao longo do percurso de vida. Estão associados aos momentos-chave do processo de socialização: o primeiro dia de escola, o primeiro emprego, a mudança de emprego, a promoção no emprego, o casamento, a maternidade ou paternidade, o divórcio, o serviço militar, as viagens, a pertença a determinados grupos, a participação numa eleição, a participação em acções humanitárias, o trabalho de voluntariado, a experiência da emigração, etc. Ou seja, “tempos e espaços particularmente «densos» do

ponto de vista formativo” (J. A. Correia, 1996: 104-105), momentos de mudança que dão invariavelmente início a períodos de desestruturação e implicam novos períodos de socialização, habitualmente marcados por uma grande sensibilidade e significado.¹

1.2. Os mecanismos dos processos de socialização

Como escreve G. Rocher, o processo de socialização é “o processo de aquisição dos conhecimentos, dos modelos, dos valores, em suma «das maneiras de fazer, de pensar e de agir» próprias dos grupos, a sociedade, ou a civilização onde a pessoa é chamada a viver” (1968: 133). Isto é, uma aprendizagem, na maioria das vezes não consciente e “desorganizada” (M. Lesne, 1977), feita por repetição, imitação, recompensa e castigo, tentativa e erro, com os agentes mais diversos e no conjunto das diferentes instituições, quer aquelas em que a pessoa, involuntariamente se inscreve – a família, a escola, ou a igreja –, quer aquelas onde as pessoas, vão e estão por opção – o clube desportivo, o partido político, o grupo de amigos, o grupo associativo e recreativo, os espaços de lazer, o sindicato, a empresa, os movimentos sociais... Entre essas instâncias, a família, o grupo de pares, a escola, a empresa (o trabalho) e, mais recentemente, a formação de adultos assumem um papel de destaque.

Como se sabe, embora o emprego seja um espaço-tempo sem objectivos explícitos de socialização, exerce uma influência que se estende a todo o desenrolar da vida humana. “Regula as formas de vida quotidiana, fixa a posição social e o grupo de pertença; determina os modos de participação social e as experiências de vida, influencia tanto os valores materiais como os morais” (M. Lesne, 1989) e, nessa medida, intervém fortemente na construção da personalidade dos sujeitos; por conseguinte, pode ser considerado o eixo em torno do qual se organizam os modos de viver.

¹ Na perspectiva de G. Rocher, a última das situações aqui referida é, provavelmente, a mais difícil prova de re-socialização vivida na idade adulta, razão pela qual é, por vezes, acompanhada de acções formais e específicas de formação (formação contínua e profissional), destinadas a promover uma melhor adaptação às novas situações. É o caso dos cursos de formação na área da aprendizagem da língua e outros fornecidos por diversas entidades aos recentes emigrantes de Leste, no nosso país. Cf. G. Rocher (1968: 134).

Embora nem sempre se tenha consciência da sua acção, os fenómenos sociais, desde os mais gerais como a globalização até aos mais particulares, do tipo transplantação geográfica ou de emprego, não têm apenas reflexos de ordem profissional, técnica ou social. Ainda que esses sejam os mais visíveis, eles impõem alterações que vão muito além da simples adaptação física ou aprendizagem mecânica. Exigem adaptações que podem mesmo levar à reestruturação da personalidade (ver cap. V).

O processo de construção da pessoa opera-se, portanto, através de uma sequência de mudanças, ao longo da qual ocorre a alteração das representações que tem do mundo, dos outros e de si mesmo, bem como das suas práticas sociais, projectos e aspirações e dos seus saberes em sentido lato – “saber, saber-fazer, saber ser, saber transformar-se” (J. A. Correia, 1996: 106). Em poucas palavras, o processo de socialização consubstancia-se através da «aprendizagem», coadjuvada pela «interiorização do outro» – os dois mecanismos basilares da socialização.

1.2.1. A aprendizagem

Como sublinha G. Rocher, a pessoa não existe no vazio, está socializada, pertence a determinada família, nação, clube, empresa..., pertence a um colectivo, o que implica “partilhar com os outros membros bastantes ideias ou traços comuns para se reconhecer num Nós” (1968: 135). Esta identificação com os colectivos – nós, as mulheres; nós, os portugueses; nós, os do Norte – permite construir a identidade. E é graças a esta integração dos elementos socioculturais na personalidade individual, que os assume interiormente como seus, que a pressão do controlo e das imposições sociais não é consciencializada por parte significativa dos actores sociais; ela impede a pessoa de sentir a pressão social, o constrangimento externo e induz a busca da conformidade (ver cap. VI).

Esta adaptação produz-se ao nível mais profundo do ser, ao nível biológico ou psicomotor, afectivo e mental, ou seja, tem fortes repercussões ao nível da personalidade. Os estudos de M. Mauss (cit. *in* M. Lesne, 1984: 61) sobre o modo como os homens, nas diferentes sociedades ditas tradicionais,

se servem dos seus corpos constituem um inegável testemunho da adaptação social ao nível bio-psicomotor. Segundo o autor, os diversos modos de utilização do corpo por si observados constituem verdadeiras «montagens bio-psicossociológicas».

No mesmo sentido, os estudos de J. Stoetzel mostram que é “submetendo-se a uma periodicidade de alimentação e aceitando intervalos cada vez mais longos entre as refeições... aprendendo que situações admitem uma reacção emocional e de que ordem” (cit. in M. Lesne, 1984: 161) que o ser humano faz as aquisições básicas. Ou seja, é dum modo muito concreto que a criança abdica da sua autonomia e aceita a dominação cultural. Outro exemplo bem conhecido de adaptação bio-psicomotora é o modo como se desenvolvem os diferentes hábitos e gostos alimentares dos diferentes povos no mundo, o que comprova que o corpo e os seus gestos são objecto de uma socialização com vista à sua adaptação a determinado meio ou «nicho» sociocultural.

Por sua vez os estudos da Etnologia revelam que o mesmo se passa ao nível afectivo. O casamento constitui a este nível bom exemplo. Como G. Rocher recorda, “a valorização do amor romanesco é um fenómeno cultural relativamente recente na história da humanidade” (1968: 136). Hoje, no entanto, é um valor que consensualmente se opõe ao casamento por interesse,² que, como se sabe perdurou durante um longo período da história das nossas sociedades e noutras ainda permanece.

Por último, o processo de socialização é ainda o grande fornecedor das representações mentais, das categorias, dos preconceitos, dos conhecimentos e dos estereótipos, em suma, do modo de pensar. A globalização do pensamento ocidental como ‘cultura’ universal testemunha de forma inequívoca o papel da socialização na adaptação dos sujeitos ao conhecimento e aos modos de pensar. No entanto, importa não esquecer que sem esta acção do meio sociocultural, o desenvolvimento mental do ser humano não poderia ocorrer, sem ela não haveria lugar à produção e criação.

Na realidade, é essa comunhão com os outros, essa «normatividade» (J-Y. Rochex, 1995), essa pertença a um “Nós” que, para além de lhe permitir torna-se parte constitutiva do meio em que se inscreve, lhe possibilita afirmar a

² Casamento que resultava de um arranjo dos pais e constituía essencialmente uma questão económica, cf. G. Rocher (1968: 136).

sua identidade social e pessoal. Razão pela qual, segundo vários autores (G. Rocher, 1968; J-Y. Rochex, 1995; B. Charlot, 1997), não podemos compreender os fenómenos da aprendizagem, enquanto mecanismo basilar da socialização e formação, sem fazer intervir a significação, o sentido que os “outros” tomam para cada pessoa.

1.2.2. A «interiorização do outro»

O conhecimento da importância deste segundo mecanismo de socialização foi ao longo dos tempos enriquecido com importantes contributos vindos quer da área da Sociologia, quer da Psicologia, particularmente da Psicanálise. Há cem anos atrás, Coley (cit. in G. Rocher, 1968: 142-143) revelava que é olhando a imagem que o olhar dos outros nos devolve, a nossa imagem reflectida no espelho do olhar do outro (*looking glass self*), que o sujeito constrói a consciência de «si». Este conceito permitiu perceber que a consciência que cada um faz de si mesmo, a consciência existencial da pessoa, é acima de tudo um produto das percepções de si pelo outro, ou seja, que o sentimento que um sujeito tem de si próprio é, quer no seu advento quer nos conteúdos, profundamente social.

Esta análise do «si» social foi retomada e aprofundada por G. Mead, que, apoiado em observações das funções da linguagem no jogo,³ revelou que a criança se desenvolve mentalmente e se socializa «jogando», ou seja, que o cenário do jogo permite à criança assumir o papel dos outros e interiorizar as suas atitudes. Segundo este autor, é aprendendo as regras do jogo que a criança aprende, por um lado, a partilhar o pensamento da sua comunidade ou grupo de pertença e, através do papel que lhe cabe assumir, a pensar como alguém que se distingue dos outros. Em seu entender, o que se passa no jogo é a representação simbólica do que se passa na vida real. É pela interiorização dos papéis dos outros que as normas de conduta que regem as suas atitudes, e os valores que as inspiram, se tornam familiares à criança. Para G. Mead (1973), a consciência da pessoa, constrói-se na identificação com os papéis

que desempenham as outras pessoas, acima de tudo na interiorização do «outro generalizado», isto é, do conjunto de papéis organizados e estruturados de que depende, mas também através da diferenciação que o seu próprio papel lhe permite fazer entre si e o outro – o que explica a importância que o conceito de socialização assumiu para a maioria dos sociólogos e psicólogos sociais.

Piaget, cuja obra, como é do conhecimento geral, incide sobre o desenvolvimento da inteligência na criança, sempre considerou que esse desenvolvimento é simultaneamente psíquico e social. De acordo com o autor, a criança até por volta dos sete anos de idade aceita passivamente o pensamento e o julgamento dos outros; habitualmente só a partir dessa idade é que desenvolve uma forma de relação cooperativa, particularmente com o grupo de pares, que lhe permite o confronto, a discussão e a crítica. Essa pluralidade de funções, decorrente do jogo colectivo, permite-lhe perceber a diversidade e a complementaridade dos pontos de vista; a discussão enquanto fonte de reflexão, verificação e crítica promove na criança quer a inteligência quer o julgamento. É nessa medida que, para o autor, a relação cooperativa tem «um papel libertador e construtivo» (Piaget, 1932: 145) e conduz à autonomia do pensamento e consciência moral. Daí a importância atribuída, quer por J. Piaget quer por G. Mead, ao desenvolvimento da linguagem⁴ e à sua função simbólica.

As normas, os valores e as formas de pensar do meio, que lhe foram inicialmente impostas do exterior, são, portanto, progressivamente filtradas pelo sujeito para se tornarem razão e consciência individual, o que autoriza pensar que a pessoa não adota em estado puro tudo quanto assimila, antes se constrói numa fecunda interacção entre o individual e o social. Entre estas duas dimensões, não há separação, nem justaposição, mas sim recriação, pelo que, ao contrário do que muitas vezes se pensa, a assimilação não pode ser confundida com uma simples adição.

³ Em G. Mead o conceito de jogo (*game*) não se confunde com o simples jogo; vai um pouco mais além, remete para as funções da linguagem, no jogo e na festa, para o papel dos outros e a interiorização das suas atitudes. Cf. G. Rocher (1968: 143).

⁴ O autor considera que a linguagem no adulto socializado, «mesmo a mais íntima», porque dirigida a «um outro, real imaginário ou hipotético», é, tal como o pensamento, sempre social. J. Piaget (1956: 146).

O princípio de que toda a relação do sujeito consigo mesmo passa inevitavelmente pela relação com o "outro" constitui o princípio fundador da Psicanálise, cujo contributo para a compreensão dos processos de socialização teve uma importância decisiva, em particular a obra de Freud (cit. in G. Berger, 1968) – como é do conhecimento geral, dedicada à investigação dos fundamentos afectivos do comportamento humano e das relações sociais –, no seio da qual emergiram três conceitos fundamentais para esta problemática: a «identificação», o «*transfert*» e o «*Surmoi*». A «identificação» consiste na profunda interiorização que a criança, na fase dita edipiana, faz do papel do pai do mesmo sexo, a qual consiste em assumir para si o papel do outro de forma tão completa que lhe confere invisibilidade. A capacidade de identificação mostra, entre outras coisas, a disposição da criança para assumir quer os papéis quer as atitudes dos outros.

O conceito do «*Surmoi*» completa de certo modo o anterior; consubstancia a interiorização das figuras importantes do ponto de vista afectivo, entre as quais muitas vezes se encontra o pai ou a mãe. Consiste na interiorização das normas de conduta que essas figuras simbolizam, impõem, ou às quais estão associadas, dito de outro modo, representa a interiorização e assimilação do controlo social, o conjunto de restrições que o sujeito impõe a si mesmo e integra na estrutura da sua personalidade.

O conceito de «*transfert*», outro contributo fundamental, releva a capacidade que o sujeito tem de transferir para outras pessoas, objectos, ou situações os papéis e os sentimentos primitivamente fixados em relação a determinado objecto, pessoa ou situação. Essa capacidade reveste-se para a pessoa da maior importância, particularmente no adulto, sobretudo nas situações que impõem uma nova adaptação e socialização, pois permite ao sujeito invocar e por em acção conhecimentos e saberes adquiridos em situações anteriores.

Graças a todos estes contributos, hoje sabe-se que toda a relação do sujeito consigo mesmo passa inevitavelmente pela relação com o "outro", isto é, pela relação social, mas também, que o processo de socialização pode ser pensado como um processo de personalização dos seres humanos, ou seja, como um processo através do qual a pessoa se torna «um exemplar único de homem» (B. Charlot, 1997: 60).

2. Socialização, um processo entre «conformidade e desvio»*

Durante largos anos, a noção de socialização não colheu muita aceitação nos campos da educação e da formação. Era conotada com «constrangimento» e «carácter normalizador», rótulos que certas teorias da Psicologia Social e da Sociologia lhe colaram. Essas etiquetas tornavam-na incompatível com processos que têm por finalidades primordiais (ainda que nem sempre sejam alcançadas) o desenvolvimento da pessoa e a promoção da sua autonomia.

Efectivamente, a socialização é um processo através do qual uma determinada sociedade transmite a sua cultura entre pessoas de diferentes gerações, ou numa mesma geração, a fim de promover a adaptação ao modo como a vida se organiza no seu interior. Nesta perspectiva, a sua função é, acima de tudo, desenvolver os conhecimentos e as capacidades de que os seus elementos necessitam para assumir o papel social que cada um será chamado a assumir na vida quotidiana, bem como inculcar o «prescrito e o proscrito», isto é, as normas de conduta dessa sociedade e os valores que as legitimam.

Foram vários os teóricos que se empenharam na denúncia da acção de «condicionamento inconsciente» que a sociedade exerce, a fim de garantir a sua perenidade. Entre eles, assumiram particular destaque os sociólogos Bourdieu e Passeron, autores da teoria da reprodução, no seio da qual a propósito da acção socializadora da escola emergiram conceitos como o de «violência simbólica» e de «arbitrário cultural». Na sua perspectiva, o processo de socialização corresponde a um processo de integração social único, que se funda na visão de um mundo social unitário. Trata-se de um ponto de vista funcional que encara a socialização como um processo que age sobre as pessoas ao longo de toda a vida – detentor de grande capacidade adaptativa às novas necessidades⁵ e que se exerce de fora para dentro, cuja função é

* Expressão tomada de G. Rocher (1968: 130).

⁵ É fácil reconhecer esta capacidade adaptativa num tempo de globalização económica, política e ideológica como aquele em que vivemos. Veja-se, por exemplo, a tentativa de instalação de uma nova ordem internacional e a tentativa de globalização de novos códigos de conduta,

produzir a conformidade no «modo de fazer, pensar e agir» de cada pessoa para que a mesma se integre e adapte a uma determinada colectividade.

Como M. Lesne (1984) sublinha, a história permite constatar que todas as sociedades humanas exercem, através dos sujeitos e dos grupos, uma acção deliberada, a nível político, ideológico e formativo, sobre os seus membros, com o objectivo de influenciar as construções individuais e colectivas, ou seja, influenciar o sentido da dinâmica do conjunto social e, no fundo, influenciar o sentido do processo de hominização. No entanto, segundo o autor, cada sujeito individual ou grupo, enquanto actor social, é susceptível, no quadro das suas condições históricas e sociais, de intervir ao nível da comunidade a que pertence, isto é, de exercer influência sobre a orientação do processo de socialização. Ou seja, do mesmo modo que a história individual do sujeito é influenciada pela história social de quantos o precederam, a história da comunidade e a História da humanidade são necessariamente influenciada pela história de cada pessoa enquanto «entidade biográfica», isto é, enquanto pessoa “em relação com uma realidade social na qual a sua biografia é vivida” (1977: 150).

Na realidade, não se pode escamotear que sociedade e cultura são parte integrante da pessoa, no entanto, o processo de socialização, tal como o de educação/formação, seus subsidiários, não existe só por si. Como diz G. Rocher, «não há peça sem actores», isto é, cada um de nós, enquanto actor social – ainda que se oponha a determinada tradição ou ideologia instituída –, participa de modo variável e mais ou menos consciente no exercício do controlo social colectivo sobre os outros e sobre nós mesmos. Na sua perspectiva, “em toda e qualquer colectividade, cada um dos seus membros é simultaneamente *objecto* do condicionamento exercido pelos outros, *agente* do condicionamento exercido sobre os outros e *sujeito* do auto condicionamento que a si próprio impõe” (1968: 58).⁶

Ou seja, é “socialmente determinado”, «determina-se» a si mesmo, quando se adapta de forma activa aos diferentes papéis sociais e enquanto agente de socialização é simultaneamente «determinado e determinante». Esta

pelos Estados Unidos da América depois dos atentados terroristas do passado dia 11 de Setembro de 2001.

⁶ Itálico da nossa autoria.

tripla natureza do processo de socialização permite ir além dos «determinismos» da sociologia da reprodução, pois abre um espaço ao sujeito no processo de socialização, muitas vezes esquecido. Chama a atenção para o facto da pessoa, dentro dos limites que a situação sócio-histórica impõe, ter oportunidade quer de modificar o seu modo de pensar, sentir e agir, quer de exercer influência sobre os outros.

De facto, como escreve G. Rocher, é a pessoa quem “aprende e interioriza ao longo de toda a vida os elementos socioculturais do seu meio, os integra na estrutura da sua personalidade sob a influência de experiências e agentes sociais significativos e por aí se adapta ao meio onde deve viver”, (1968: 132), o que explica o polimorfismo das construções pessoais – produto quer da variedade de disposições, quer das interações indivíduo-meio – e significa que a pessoa assume no processo tanta importância quanto a influência social.

A não uniformidade que caracteriza a arquitectura humana decorre precisamente do facto dos modos de «pensar, fazer e sentir» veiculados pelas comunidades não terem a mesma força de implantação em todos os sujeitos. Como se sabe, existem sempre distâncias entre os modelos e a aplicação dos mesmos;⁷ as pessoas nunca adoptam inteiramente os modelos «externos», assim sendo, a interiorização de uma norma nunca é a sua pura reprodução, mas antes uma norma transformada, interpretada, que pode mesmo questionar a legitimidade da norma original. O que é muito significativo para uma pessoa ou grupo pode não o ser para outro, o que significa que o sentido do processo de socialização – pelo qual uma sociedade produz o homem, funciona e se (re)produz – não está predeterminado, não é fixo ou estático, mas sim dinâmico. De onde se pode concluir que na capacidade interpretativa de cada sujeito reside um potencial de mudança, um manancial de criação.

Vista por este outro ângulo, é inegável que a socialização também é um processo que se desenvolve a partir do interior de cada pessoa. Contudo, não é possível saber qual a dimensão da real influência de cada uma das partes (meio sociocultural e personalidade). Apenas se sabe que varia de pessoa para

⁷ Tanto a ergonomia como a teoria das organizações atestam esta discrepância e demonstram amplamente que o trabalho real nunca corresponde ao trabalho prescrito. Cf. C. Dejours (1993: 47).

pessoa. No entanto, sabe-se que os modos de pensar, fazer e sentir interiorizados se tornam parte integrante da personalidade e regra de consciência, ou melhor dito, assumem naturalidade. Segundo J. Stoetzel, “uma parte considerável da aculturação produz-se assim na experiência da vida quotidiana, sem mesmo que o sujeito se dê conta, melhor, sem que nenhuma pressão explícita seja sobre ele exercida” (cit. in M. Lesne, 1984: 165).

Para M. Lesne (1984), a aculturação «consiste numa adaptação social fortemente motivada», pois enquanto que na infância é com conhecida repugnância que uma criança recebe as normas, em contrapartida anos mais tarde é o próprio sujeito que as procura. Na perspectiva do autor, existe no adulto uma adaptação social deliberada, muitas vezes «silenciosa» e necessariamente mais forte, pois só a partir da real inserção social existe a possibilidade de acção pessoal (ver cap. VI). Ou seja, a conformidade brota da própria consciência individual e impede que exista da parte de cada pessoa o sentimento de ser objecto de qualquer constrangimento por parte das instituições ou dos outros actores sociais.

Nesta concepção, a socialização é um processo de dupla via onde a «integração exterior» só é possível paralelamente a uma «integração interior», ou seja, é um processo de interacção dialéctica entre o sujeito e o meio sociocultural. Esta é a concepção partilhada por J-Y. Rochex (1997): na perspectiva do autor esta duplicidade está em permanente dialéctica no interior de todas as actividades humanas, que por um lado, tendem a adequar-se à apropriação do património e, nessa medida, às exigências impostas pela reprodução sociocultural, e por outro, apelam à mobilização do «nó de desejos» que o sujeito representa.

Assim, contrariamente ao que postulavam as teorias clássicas da socialização, o processo de socialização não é apenas o garante da perenidade do sistema sociocultural, ou um processo de auto-construção da pessoa que se completa. A socialização não significa apenas conformidade social nem desenvolvimento da personalidade do sujeito no meio social. Ainda que o processo de socialização dos indivíduos possa ter como resultado mais visível a adaptação social, esta exprime-se ora no sentido da conformidade, ora no da mudança ou inovação, permitindo ao sujeito emancipar-se ou, como escreve J-Y. Rochex (1995: 28) concretizar «um projecto interiormente

normalizado» – o qual, segundo o autor, implica tornar-se “normativo”, no sentido que lhe atribui Ganguilhem, ou seja, em autorizar-se a “agir sobre a ordem simbólica para a transformar, pensar e apropriar e, ao fazê-lo, produzir-se”; o mesmo é dizer, produzir as suas próprias normas, tornar-se outro, tornando-se autor da sua “biografia singular” (cit. in J-Y. Rochex, *op. cit.*).

Portanto o processo de socialização não pode ser interpretado como «um mecanismo imutável sobre um conjunto imutável»; muito pelo contrário, a sociedade e os sujeitos comportam em si mesmos os meios de se ultrapassar, de criar e transformar as suas orientações, isto é, de se auto-produzirem. Como escreve A. Touraine, “a sociedade não é só reprodução, adaptação, é também produção de si própria” (cit. in M. Lesne, 1984: 152).

Esta concepção de socialização permite, como sublinha R. Canário (1999), romper com a perspectiva de socialização como resultado do constrangimento externo exercido sobre os sujeitos e repercute-se positivamente na sociologia do sujeito de que fala B. Charlot (1995), a qual, na sequência da sociologia da subjectivação de F. Dubet (1994), estabelece uma ruptura com a visão funcionalista da socialização. e recebeu significativos contributos de G. Rocher (1968), M. Lesne (1984), F. Dubet (1994), C. Dubar (1991) e, naturalmente, B. Charlot (1995), entre outros. Uma ruptura bem visível na obra de M. Lesne, que retoma as três dimensões da socialização de G. Rocher – «o objecto, o sujeito, o agente» –, em cuja articulação funda a proposta de análise das práticas sociais de formação, tendo como base a semelhança entre os processos de formação e os processos de socialização.

3. Processos de socialização, a matriz dos processos de formação

Por tudo o que acima ficou dito, neste estudo considera-se que, nesta concepção, o conceito de socialização é a lente macro que permite ir além das análises pedagógicas, tradicionalmente focadas na oposição sujeito/objecto – isto é, ter uma visão mais ampla da realidade, olhar a totalidade e complexidade da formação sem perder a dimensão do particular. Configurando, nessa medida, um instrumento imprescindível na análise dos processos de formação.

Marcel Lesne (1984), pôs em prática um procedimento de análise que designou por arqueologia dos processos de formação, através do qual encontrou na arquitectura da formação diversos «fragmentos» dos processos de socialização, os quais lhe permitiram estabelecer uma forte analogia entre os modelos, os métodos, as técnicas pedagógicas e os procedimentos e situações dos processos de socialização e com base nas similitudes entre as situações de formação e as de socialização afirmar a existência de uma forte congruência entre as técnicas mobilizadas pela educação/formação e as mobilizadas nos processos de socialização ou, na sua terminologia, processos «naturais» de formação.

Segundo o autor, ainda que desenvolvidas por operadores especializados e assumindo novas formas, são várias as situações pedagógicas em que é possível identificar «fragmentos» da socialização reutilizados. Entre elas, conta-se o bem conhecido e divulgado «trabalho de grupo» ou «em grupo» – uma prática pedagógica inspirada nos trabalhos de K. Lewin que ainda goza de grande actualidade. Apesar de artificialmente organizada e mais acelerada que o processo «espontâneo e silencioso» dos grupos reais nas instâncias de socialização, essa prática pedagógica consiste numa reutilização consciente e organizada dos pequenos grupos (que variam de acordo com a natureza dos grupos e os objectivos da formação), enquanto agentes colectivos de socialização, que retoma a capacidade de pressão, influência e troca do grupo.

Isto é, a capacidade que os grupos comportam de induzir transformação no indivíduo, capacidade que se apoia nos reforços e sanções sociais espontâneos: sorrisos, olhares de reprovação ou aprovação, identificação, *transfert*, imitação, «interiorização em espelho», que caracterizam a socialização das pessoas nos «sucessivos ou simultâneos» grupos de pertença (a família, a equipa de trabalho, a turma...). O mesmo se passa com a organização pedagógica de jogos de papéis (*role playing*) com o objectivo de estimular o desempenho dos papéis sociais.

Outro exemplo, é o conhecido TWI (*Training Within Industry*), um método nascido nos EUA que visa ensinar com eficácia e rapidez os hábitos e os automatismos que intervêm nos principais gestos de uma profissão ou ofício. Segundo o autor, mesmo nas suas versões mais complexas, mais do que se apoiar em elaboradas práticas pedagógicas ou instituições sofisticadas, baseia-

se essencialmente nos procedimentos da socialização 'difusa', efectuada sem mediadores e tempos específicos. Consiste fundamentalmente numa formação baseada em aprendizagens assentes no «treino», no sentido militar do termo, numa aprendizagem por repetição, imitação, tentativa e erro, aplicação de recompensas e punições, até se alcançar o comportamento desejado.

No fundo, uma técnica pedagógica que se fundamenta no condicionamento de comportamentos, no sentido pavloviano do termo, e se baseia numa série de automatismos, que facilmente reconhecemos nas práticas quotidianas: do trabalho, da condução automóvel, das tarefas domésticas. Ou seja, esta técnica combina, afinal, os principais modos de aprendizagem dos processos de socialização. Outro método inspirado no condicionamento de comportamentos, embora em articulação com o uso das novas tecnologias, é o «ensino programado» que, segundo G. Palmade, tem mais de «programante» (cit. *in* M. Lesne, 1984: 69) do que de programado.

No campo específico da formação de adultos, passa-se o mesmo. Isto é, os procedimentos de algumas práticas de formação também têm origem nos processos de socialização: é o caso da pedagogia institucional, inspirada na psicoterapia institucional – segundo o autor um conjunto difuso⁸ de práticas pedagógicas que utilizam como recurso a interacção dialéctica entre as pessoas e o meio envolvente (as instituições e organizações). A acção formadora da pedagogia institucional incide quer sobre o sujeito, quer sobre a organização e visa, de acordo com objectivos determinados, modificar quer os conteúdos quer o sentido dessa mesma relação.

Nestes tipo de práticas, independentemente da especificidade da formação ocorrida, dos saberes ou atitudes adquiridas, tenta-se recriar, ao nível micro da organização, um processo de socialização. De acordo com M. Lesne, este fenómeno é generalizado a todo um conjunto de práticas pedagógicas que recuperam pressupostos do processo de socialização, e admitem que toda a pessoa se “apropria, a partir de aquisições precedentes, de forma deliberada ou silenciosa, de uma parte do património sociocultural do grupo social ou sociedade em que vive” (1984: 77). Como estes, outros

⁸ Segundo M. Lesne, este movimento pedagógico é constituído “por um emaranhado de itinerários e ideias” impossível de resumir. Cf. M. Lesne (1984: 91).

exemplos se poderiam referir, mas considera-se que estes são suficientes como ilustração.

Ainda que todas estas práticas pedagógicas obedeçam a uma elaboração que lhes é própria, diversa da socialização, esta breve referência facilmente permite perceber nelas a presença das mesmas «linhas de força» que suportam o processo de socialização: «o objecto, o agente, o sujeito». Daí decorre o isomorfismo, sublinhado por M. Lesne, entre os dois processos. Nos dois primeiros exemplos, a pessoa em formação é acima de tudo considerada um «objecto» de socialização, isto é, um produto social resultante da socialização-formação. Nos últimos, é acima de tudo considerada como um sujeito. Dito de outro modo, como alguém que se adapta aos diferentes papéis sociais e às exigências do meio – por conseguinte, «um sujeito» da sua própria formação.

No entanto, existem outras situações em que a pessoa é essencialmente um «agente» de socialização-formação, isto é, socialmente instituído, mas também instituinte, quer dizer, alguém que age em conformidade com as condições do processo de formação e ao mesmo tempo sobre o próprio processo. Esta orientação fundamenta «a pedagogia das determinações sociais e das relações sociais» (M. Lesne, 1977: 181), na qual, entre outras, se inscrevem algumas (não todas) das situações da formação em alternância.

Esta análise mostra que o processo de formação é feito dos mesmos ingredientes: procedimentos e situações do processo de socialização. Por outro lado, é feito por operadores socialmente integrados num determinado grupo ou sociedade e visa produzir efeitos socialmente estabelecidos que, independentemente do grau de assimilação, deixarão marcas na trajectória de vida das pessoas. Como se sabe, o processo de formação não é só imposição de normas nem, pelo contrário, só ausência de condicionamento, pura liberdade. Estas duas situações raramente são exclusivas. Em espaços teoricamente admitidos como espaços de liberdade, o modo de agir e pensar pode tender a ser imposto. Por conseguinte, pode-se concluir que ao longo das várias etapas de desenvolvimento de um processo de formação, a pessoa é «objecto, agente e sujeito» da sua própria formação.

A similitude entre estes dois processos não significa, porém, que os mesmos se confundam. Ainda que próximos, distinguem-se quer ao nível do

sentido dos termos, quer ao nível da sua organização. Como sublinha M. Lesne (1984), a formação designa, desde a sua génese, um conjunto de esforços organizados intencionalmente por instituições e agentes especializados, com objectivos predefinidos, visando orientar quer a produção do homem quer da sociedade. Em contrapartida, a socialização designa tudo o que resulta do processo permanente de adaptação social, exercida no contexto das experiências do dia a dia, na e pela acção de diversificadas instituições e agentes sociais, não especializados, processo esse que se desenvolve a todo e qualquer momento. Razão pela qual, para M. Lesne, a diferença entre estes processos não radica na natureza, mas essencialmente na organização dos espaços e os tipos de intervenção.

Imbricada nesta primeira distinção, o autor faz uma segunda que de certo modo a completa e diz apenas respeito aos processos de formação, isto é, ao carácter «formal» ou «não formal» dos referidos processos. Assim, o atributo «formal» remete para toda a formação exercida no seio de organizações especializadas para o efeito, com fins instituídos de educação e/ou formação, que utiliza os diplomas e certificados como sistema de reconhecimento social. Nesta categoria inscrevem-se todos os processos de formação desenhados segundo o modelo escolar.

Em contrapartida, o atributo «não formal», como a própria expressão anuncia, refere os processos «não formalizados», ou seja, actividades formativas organizadas para públicos-alvo muito específicos, habitualmente mais vocacionadas para a aprendizagem profissional, mais instrumental, ligada a actividades políticas, culturais, humanitárias, de lazer ou de desenvolvimento pessoal que, contrariamente aos processos anteriores, não fornecem nenhuma via de reconhecimento oficial dos conhecimentos e capacidades adquiridas.

Este modo de formação esteve na génese da formação permanente, a qual, apesar das derivas e metamorfoses, conta com algumas décadas de existência e, no entender de M. Lesne (1984: 197-198), traduz uma dinâmica que opera em dois sentidos, não exclusivos: um que visa tornar «não formal» o que é «formal», representado nas correntes da «desescolarização» dos processos educativos-formativos, fundadoras da nova pedagogia, e outro que visa tornar «formal» o «não formal», do qual a galáxia da formação experiencial

– em que se inscrevem, entre outras, a praxeologia e as práticas de reconhecimento dos saberes experienciais – constitui a mais viva expressão.

Segundo R. Canário (1999: 122), a concepção de socialização deste autor e Mynvielle (1990), remete para um processo permanente, não intencional e de carácter difuso, que se aproxima e pode fazer-se coincidir com a «formação não formal», um processo (aparentemente) não organizado, mais «natural» ou se preferirmos, “selvagem”, de formação, que se inscreve na face imersa ou oculta dos processos de formação.

Admitir com estes autores que os processos de formação são «processos de socialização reconstruídos», ou seja que os processos de formação são uma forma (organizada) específica de socialização, autoriza pensar que os processos de socialização configuram, em si mesmos, processos de formação, não no sentido estruturado da formação formal, mas no sentido da «formação informal» que “é anterior a todas as outras e por conseguinte susceptível de as conter em germe” (A. Pain, 1990: 141). Este quadro teórico, ao reconhecer que a socialização é a matriz dos processos de formação, permite valorizar, como propõe A. Pain, as vivências e experiências informais de formação.

Como diz A. Nóvoa, “A formação é um processo que não se deixa controlar facilmente. Acontece mais vezes quando não a esperamos do que quando a programamos”. (1999: 5). Sendo assim, neste estudo, parte-se do pressuposto de que a formação escolar, ou «situações deliberadas de socialização», não constitui a única forma de formação e que a formação das pessoas também se estrutura com base nos saberes profanos (P. Bourdieu, cit. in J. A. Correia: 1996: 100), isto é, nos saberes construídos a partir da experiência quotidiana. O reconhecimento da importância da experiência nos processos de aprendizagem e formação implica que neste quadro teórico se inscrevam os conceitos de educação informal e formação experiencial, dois conceitos emergentes nas últimas décadas, aos quais se dedica particular atenção nos próximos capítulos.

CAPÍTULO IV

A EDUCAÇÃO INFORMAL: A VIDA QUOTIDIANA COMO VECTOR DE FORMAÇÃO

...não conhece o mundo só por ter ouvido dizer,
mas porque esteve lá, viveu, agiu com os outros,
(...) acumulou no seu próprio corpo conhecimentos
por experiência, testemunho, erro e confirmação.

Dietmar Mieth, 1978

1. A emergência do conceito

A inclusão da experiência vivida na esfera da educação e da formação, tal como a generalidade dos fenómenos sociais, não teve geração espontânea: verificou-se um conjunto de condições de natureza conceptual que permitiu que as portas da educação lhe fossem franqueadas. Entre elas, destaca-se o advento, nos anos 60, do conceito de educação permanente,¹ o qual possibilitou à educação e à formação ultrapassar as velhas concepções e descobrir novas pistas, que hoje permanecem vivas e em evolução. A. Pain (1990) compara a acção deste novo conceito no campo da educação à dos audaciosos pioneiros que exploraram territórios até então desconhecidos.

O conceito de educação permanente trouxe à luz do dia o carácter inacabado da formação escolar e, por consequência, colocou no centro dos debates, contrariamente ao que anteriormente se pensava, o carácter inacabado da formação do adulto (J-P. Boutinet, 2000), passando esta a ser entendida como um processo a completar longo de toda a vida. Este reavivar da ideia do homem como ser inacabado – que só se pode completar e, nessa medida, realizar através de uma aprendizagem permanente –, apesar dos fundamentos económicos em que se funda, é subsidiário da tese da Antropologia, atrás abordada, de que aprender é uma função inerente à vida, ou seja, de que o homem aprende ao longo de toda a sua vida, tese que, para além de sustentar a defesa da necessidade de educação, passou a fundamentar a necessidade da formação ao longo da vida.

Na perspectiva de G. Pineau (1989: 94), a institucionalização em França, no início da década de 70,² da educação permanente ou formação contínua, ainda que não tenha conduzido ao abandono do modelo anterior e a preocupação central tenha continuado a ser «formar» e não «formar-se», produziu uma ruptura fundamental com o modelo escolar e abriu as portas a uma nova maneira de pensar a formação. A localização da formação na ordem do inacabamento permitiu reafirmar o seu aspecto relacional e repensar quer a

¹ Todas as abordagens fundadas no princípio da «educação permanente» consideram a vida quotidiana como um dispositivo produtor de aprendizagem. [On Line], <http://www.umedia.univ-nantes.fr/PAGES/autoformationnnnn/existencielle/histvie.htm>, 23.4.01.

² Mais especificamente em Julho de 1971. Cf. J-P. Boutinet (2000) e A. Pain (1990).

dinâmica quer as finalidades do processo de formação e aprendizagem, tradicionalmente localizado na ordem do saber – do conhecimento em si mesmo e na capacidade de resolução de problemas e utilização de materiais – e, por conseguinte, refractário ao “saber-ser” (Ardoino, 1971, 1973).

Este conceito, como sublinha A. Nóvoa (1988), está intimamente associado às mutações tecnológicas da Modernidade, que são, até certo ponto, consideradas responsáveis pela libertação da educação; com efeito, a educação permanente, a elas associada, veio alterar os limites das instituições, os programas e os métodos que ao longo de séculos lhe haviam sido impostos e, o mais importante, permitiu retomar a natureza global e permanente da educação e formação que passou a ser pensada numa lógica de continuidade.

O reconhecimento de que no decurso da vida de um indivíduo numa determinada sociedade age um conjunto de múltiplos e variados vectores educativos (Schwartz, 1969; Legrand, 1965; E. Gelpi, 1979),³ para além de alargar a educação a todas as idades e provocar o fim da tradicional «marginalidade pedagógica»⁴ do adulto, representou o reconhecimento formal da insuficiência da formação inicial para a vida pessoal e profissional dos sujeitos e, essencialmente, o início de uma nova era para o conceito da formação. Ainda que marcada pela ausência de uma interrogação epistemológica sobre os processos de formação (Nóvoa, 1988: 115), esta deu lugar a inegáveis avanços no campo da formação e abriu a possibilidade de inclusão de outras modalidades de aprendizagem até então desvalorizadas e desprezadas, como a «educação informal» e a «formação experiencial».

A emergência deste conceito fundou-se em pertinentes contributos da Biologia e da Antropologia (ver cap. II), em particular na ideia da autoprodução do homem, como resultado da sua própria acção e interacção com o meio envolvente físico e social,⁵. Com base neste pressuposto, E. Morin (1974) defende a tese de que a desordem pode ser criativa e que a mesma apenas é perturbadora para os sistemas artificiais pré-programados, onde a ocorrência de qualquer imprevisto é fonte de desorganização ou mesmo colapso. Nos

³ Autores citados por A. Pain (1990: 121).

⁴ Uma das características que, segundo as palavras de J-P. Boutinet até 1970, opunha o adulto “ao estudante em situação escolar”. (2000: 32-33).

⁵ Hipótese que, segundo a Antropologia, explica o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser humano e a evolução da própria espécie.

sistemas vivos, enquanto “processos de autoprodução permanente ou reorganização permanente” (cit. in A. Pain, 1990: 143) – ou «sistemas complexos» – a desordem ou «ruído»⁶ gerada por um imprevisto, tanto pode configurar uma ameaça como uma fonte de mudança. Mais, se a origem dessa mudança estiver na prática vivida, ela comporta em si mesma os elementos que a tornam numa fonte potencial de transformação.

Paralelamente, a Biologia mostrou que uma organização, qualquer que ela seja, é um “ininterrupto processo de desorganização-reorganização e não (...) um estado” (Atlan cit. in Pain, 1990: 144) e, por conseguinte, que os sistemas, na reacção aos estímulos aleatórios do meio ambiente, aumentam, ou podem aumentar, a sua capacidade de resposta a novos estímulos, o que na prática significa que possuem capacidade de autoregulação. Este conjunto de contributos, para além de consagrar a importância do meio enquanto força de transformação (estruturada ou aleatória), permite pensar que o meio ambiente, enquanto produtor frequente de «ruídos» perturbadores, na sua maioria significativos – ou seja, acontecimentos que assumem valor aos olhos do observador – configura em si mesmo uma fonte não programada de aprendizagem.

Por outro lado, Moles chamou a atenção na década de sessenta para um modo diferente de aprender⁷ e para a chamada «cultura mosaico», um “agregado de fragmentos de conhecimento (...) ligados ao acaso por simples relações de proximidade, de época de aquisição (...), de associação de ideias – logo, sem estrutura definida, mas com uma coesão que pode (...) assegurar uma certa densidade de ecrã dos nossos conhecimentos, de uma complexidade tão grande como a do ecrã que nos propunha a educação humanista” (cit. in A. Pain, 1990: 173). Ou seja, um conjunto de conhecimentos livremente apropriados através, entre outras práticas, da leitura de jornais e do visionamento de programas de televisão.

⁶ Este termo é aqui utilizado no sentido que lhe confere H. Atlan, para o autor o termo «ruído» assume o sentido que lhe atribuem no estudo das comunicações: isto é representa “todos os fenómenos aleatórios parasitas perturbando a transmissão correcta das mensagens, que se procura eliminar” (cit. in A. Pain, 1990: 144).

⁷ Segundo A. Pain, as narrativas das experiências e obras dos autodidactas, cujas vidas se caracterizam por movimentos de vaivém, tiveram um papel determinante na inversão de posição relativamente àquele que aprende e, nessa medida, na história da educação (1990, 173).

Este quadro teórico possibilitou a H. Atlan (cit. in A. Pain, 1990) estabelecer a distinção entre a «aprendizagem dirigida» e a «aprendizagem não dirigida», referindo-se a primeira à aprendizagem dirigida pelo professor – uma modalidade de todos bem conhecida –, e a segunda à aprendizagem em situação de mudança, sofrida ou procurada, induzida pelos novos ambientes, ou seja, à aprendizagem produzida pelo vaivém entre estímulos aleatórios e novos «padrões» de conduta, adoptados pelo sujeitos com recurso à transferência de saberes (ver cap. V). Esta última aprendizagem configurou um significativo contributo para tomar em consideração os efeitos formadores da vida quotidiana e a emergência de novas correntes da educação e formação.

Foi neste contexto intelectual, facilitador do alargamento do conceito de educação a outros campos da socialização, que Schwartz (cit. in A. Pain, 1990: 121) utilizou pela primeira vez a expressão «educação informal», na conferência de Williamsburg, em 1969, para designar a dimensão não institucionalizada nem organizada da formação. Esta noção foi retomada pelo autor na década de setenta como complemento dos vectores «formal» e «não formal»⁸ da educação, entre os quais, numa concepção unitária da formação, estabelece uma relação de interdependência,⁹ dando assim início a uma significativa viragem, ainda em curso, no estudo das questões da formação.

2. A educação informal: definição e concepções

Segundo Coombs (cit. in A. Pain, *op. cit.*), o termo «educação informal» designa “um processo que ocorre ao longo de toda a vida, através do qual cada pessoa adquire e acumula conhecimentos, capacidades e atitudes a partir das experiências quotidianas e da interacção com o meio ambiente”, ou seja, a aprendizagem que “não é organizada, sistematizada, nem sequer, muitas

⁸ Segundo A. Pain a «educação formal» “compreende o sistema escolar” constituído “a partir da estruturação das instituições e dos estabelecimentos e da formalização do seu funcionamento”. E a «educação não-formal», “é constituída pelo conjunto de acções que dependem de outros sub-sistemas sociais tal como a Formação Contínua” ou Profissional, e caracteriza-se pela descentralização da decisão que é tomada a nível local, nas empresas e estabelecimentos produtivos. Cf. A. Pain (1990: 227).

⁹ Interdependência sublinhada pelo autor no âmbito de uma análise sobre as estruturas educativas dos países da Europa. Cf. A. Pain (1990: 126).

vezes, intencional”.¹⁰ Por outras palavras, remete para a aprendizagem não institucionalizada, que é produto da implicação dos sujeitos na resolução dos problemas da vida profissional, social ou política, tanto no plano individual como colectivo.

Segundo A. Pain, o adjectivo «informal» – que não qualifica os resultados desta acção educativa, mas sim o “carácter informal da acção, do agente e do contexto” (T. Bernet cit. in A. Pain, 1991: 60) – confere a esta expressão algumas fragilidades de foro terminológico: a primeira, mais prosaica, decorre do sentido pejorativo que o prefixo «in» confere aos termos a que se associa; a segunda resulta da sua proximidade com as expressões «formal» e «não formal», o que dificulta “a separação das águas”, ou seja, a demarcação da especificidade do seu campo; e a terceira, a sua maior dificuldade não reside no signo, mas no significado, isto é, a realidade que a mesma representa, que é, habitualmente, objecto de estigmatização e exclusão por parte dos meios académicos.¹¹ Segundo Coombs, tal marginalização decorre do facto de a mesma remeter para “actividades educativas não escolares, que formam um conjunto confuso simplesmente impossível de descrever ou de submeter à análise e à avaliação quantitativa, requeridas por uma planificação metódica” (cit. in A. Pain, 1990: 124), característica do sistema formal de educação.

No entanto, para A. Pain (1990), é precisamente na natureza aberta dos conteúdos, provenientes do quotidiano, na flexibilidade e variedade dos meios de acção e, sobretudo, no papel activo do sujeito que aprende, que residem os maiores ‘trunfos’ da educação informal em matéria educativa – e também a razão porque a referida estigmatização por parte dos sistemas formais da educação não consegue obnubilar o crescente interesse por esta dimensão da formação.

¹⁰As expressões entre aspas são de Coombs (cit. in A. Pain, *op. cit.*)

¹¹ A título de exemplo, A. Pain recorda que na Classificação Internacional Tipo da Educação, a definição operacional utilizada pela estatística em França (ISCED), o termo se restringe à educação que é dispensada pelos estabelecimentos de ensino que recorrem a professores, programas e duração determinados e descarta tudo o que é aprendizagem ocasional e desestruturada. Cf. A Pain (1990).

2.1. A natureza aberta e profana dos conteúdos

Contrariamente às modalidades «formal» e «não formal» da educação, caracterizadas pela definição precisa dos conteúdos a adquirir, a «educação informal» abarca um conjunto de conteúdos intimamente ligados aos fenómenos naturais e sociais, decorrentes do imprevisto ou ocasional da vida dos indivíduos e da sociedade em que os mesmos se inscrevem.

A aprendizagem informal ocorre no "contacto com a natureza, a família, as relações individuais, as acções colectivas de todo o género", fundamentalmente nas "situações que colocam questões e pedem soluções, por vezes imediatas, sempre concretizadas por acções", ¹² ou seja, a educação informal provém do meio envolvente em que ocorrem os acontecimentos do quotidiano. Ora, como se sabe, a vida quotidiana, individual e social, é caracterizada pela imprevisibilidade e mudança; logo, o «programa» da educação informal, enquanto produto do quotidiano, não tem, nem pode ter, conteúdos predeterminados e precisos, antes configura uma inevitável amálgama de conteúdos, tributária da permanente evolução da sociedade, e nessa medida, um programa desorganizado e aberto, elaborado ao sabor dos acontecimentos – neste quadro entendidos como dispositivos de educação. Razão porque A. Pain fala de um "programa" constituído por um conjunto «virtual» de conteúdos, refractário a toda a predefinição e fixação.

Sendo assim, os conteúdos da educação informal são, em parte, determinados pelo meio e pela situação e, sobretudo, pelos interesses ou necessidades pessoais de cada um dos sujeitos, uma vez que lhes cabe a opção da selecção dos vários, e variáveis, conteúdos a privilegiar, o que remete para a ideia de um programa constantemente renovado e naturalmente inacabado, ou seja, um programa contínuo e «aberto», válido quer para o sujeito individualmente, quer para a sociedade em que o mesmo se inscreve, facto que, em termos formativos, consubstancia uma verdadeira revolução.

Esta abertura de conteúdos da educação informal opõe-se claramente aos parâmetros da «cultura humanista», privilegiada pela educação escolar formal, com base na qual o meio académico define os critérios que utiliza na

¹² As expressões entre aspas são de A. Pain (1990: 154).

caracterização e avaliação das mensagens que reconhece como educativas ou formativas. Este monopólio tem por consequência negligenciar todas as outras fontes de conhecimento, consideradas pela escola como profanas e, nessa medida, 'ilegítimas', o que na prática se traduz em negligenciar um valor educativo e formativo em potência. Segundo Moles, sempre que um conteúdo corresponde às preocupações ou interesses de um sujeito, ele integra-o voluntária ou involuntariamente no seu comportamento ou, na terminologia de A. Pain (1990: 167), aprende-o.

O conhecimento produzido pela educação informal remete para um conjunto de saberes 'profanos', ou seja, não académicos, provenientes da sequência das acções realizadas com vista à satisfação dos desejos ou necessidades de cada sujeito e, paradoxalmente, decorrentes de actividades sem preocupações educativas explícitas: actividades produtivas, de lazer, cívicas ou políticas. Ou seja, é uma consequência directa do objectivo principal da actividade desenvolvida, da etapa superada ou problema resolvido, e constitui uma espécie de efeito «secundário», um co-produto imprevisto da acção; nessa medida, não pode ser esperado *a priori* por nenhum dos participantes na acção. O efeito educativo dessas vivências quotidianas traduz-se em “modificações produzidas nos conhecimentos, capacidades e comportamentos dos indivíduos e dos grupos” (A. Pain, 1990: 181).

Apesar do reconhecimento deste saber profano remontar, nos Estados Unidos, ao período do pós-guerra, onde foram implementados “sistemas de reconhecimento dos saberes extra-escolares”,¹³ e de actualmente fundamentar várias correntes da formação – como a «autoformação» (Ph. Carré, 1997), em que se inscreve a «autoformação existencial» (G. Pineau), a «praxeologia» (G. Le Meur), a «formação experiencial» (B. Courtois e C. Josso) –, ele continua, como sublinha A. Pain, a ser desprezado pelo sistema formal da educação, uma situação que segundo a bibliografia tenderá a prevalecer devido à

¹³ Estes sistemas, desenvolvidos nos anos sessenta nos Estados Unidos, visaram valorizar as experiências profissionais dos adultos como equivalência para prosseguimento de estudos. Segundo G. Berger, este sistema teve origem na reivindicação por parte dos veteranos de guerra, de retorno ao cenário escolar e aos estudos universitários, da dispensa de frequência de certas matérias previstas nos programas de ensino. À imagem dos veteranos de guerra americanos, os movimentos feministas do Quebec também exigiram o reconhecimento dos conhecimentos e aptidões das raparigas adquiridos na vida quotidiana, por as considerarem desfavorecidas face aos rapazes no acesso ao ensino universitário: Cf. G. Berger (1991).

dificuldade da sua transferência¹⁴ e à diversidade de critérios de avaliação. Embora legitimados pelo reconhecimento pessoal e social da sua utilidade e da eficácia revelada a curto prazo, estes saberes, contrariamente aos saberes escolares, são avaliados na prática de acordo com a sua pertinência para atingir fins bem precisos.

2.2. Os processos de aprendizagem

Ao contrário do que se passa nas modalidades formal e não formal, na modalidade informal de formação a aprendizagem não é habitualmente mediada por qualquer tipo de intermediário, seja institucional, material ou pessoal. O que orienta o processo de formação é o projecto individual de mudança, muitas vezes implícito – como se disse no capítulo anterior, a mudança é inerente à própria vida, decorre da integração na vida produtiva, da mobilidade de emprego, da mudança de posto no interior da empresa, da alteração da situação familiar, da mobilidade geográfica.

De acordo com M. Fabre (1995: 186), toda a mudança, seja física, biológica ou psíquica, é formação; a mudança representa um período de sensível (re)socialização e, nessa medida, constitui um momento duplamente formativo; primeiro, porque implica a interiorização de novos códigos de funcionamento e novos comportamentos que questionam os anteriores; segundo, porque configura um período de adaptação a um novo sistema, ou seja, um período de desestruturação e reestruturação ou reconstrução que comporta em si mesmo «uma margem de manobra» para os sujeitos, propícia à descoberta e à criação de respostas adequadas aos novos problemas e situações.

A educação informal remete para uma aprendizagem por contacto directo feita por impregnação, no contexto de um prolongado processo de exposição a uma informação sem fins educativos específicos, através da qual o sujeito, individualmente ou em grupo, integra no seu comportamento, representações, valores, normas e padrões de comportamentos, próprios de determinado grupo ou sociedade. Ou seja, a educação informal opera através da progressiva

¹⁴ Voltaremos a este tema no ponto seguinte.

imersão¹⁵ do sujeito – ou do grupo – num banho da cultura da sociedade em que se desenrola o seu quotidiano, o qual “raramente tem consciência de ser um aluno em vias de assimilar novos valores e atitudes” (Bhola, cit. in A Pain, 1990: 138).

Para A. Pain (1990, 1991) e P. Dominicé (1989,1991), entre outros, esta não consciência do processo constitui o “calcanhar de Aquiles” da educação informal. Na sua perspectiva, esta pode comprometer a atitude crítica dos sujeitos face às situações e gerar, nessa medida, um certo conformismo. No entanto, segundo outros autores, esta imersão tem inegáveis vantagens do ponto de vista educativo e formativo. J. Steiner (cit. in B. Rogoff, 1993: 69 e 253) revela num estudo sobre o desenvolvimento de pensadores eminentes e criativos que o desenvolvimento de uma linguagem específica do pensamento é mais favorecida pela interacção com quem conhece bem o que faz do que pelo estudo através dos livros.

Com efeito, os criativos estudados pelo autor tinham uma característica em comum: todos tinham partilhado os interesses dos pais em determinadas etapas da sua formação. Um dos casos é Mozart, que, como se sabe, foi envolvido na música pelo pai desde muito cedo, e outro Noam Chomsky, que, ao ajudar o pai, durante a sua infância, numa investigação sobre a gramática hebraica medieval, esteve imerso no estudo da linguagem, conseguindo uma familiaridade informal com o seu quadro teórico. Segundo o autor, estas experiências são tão mais ricas quanto forem os seus contextos.

Segundo G. Berger (1991: 240), uma larga experiência “de tomar a palavra, ler documentos, tomar decisões, comporta um potencial formativo mais significativo do que a realização dos cursos escolares. A explicação para esse facto reside na capacidade formativa da interacção social. Por outro lado, para G. Bonvalot (1989) e F-V Tochon (1996), entre outros, há um certo número de competências que só podem ser adquiridas em situação real. Como os autores sublinham, nenhum jovem enfermeiro, médico, professor, educador..., por melhor que tenha sido a sua formação inicial, poderá, perante

¹⁵ Esta modalidade de aprendizagem não é específica da formação informal, também se encontra na formação formal mais tradicional. A título de curiosidade, recorda-se o texto «Os letrados chineses», de M. Weber, onde se pode ler que o sistema de educação formal chinesa visava “empapar” a mente dos alunos em literatura, ideia que remete para a de imersão, muito próxima da de impregnação. (M. Weber, 1999: 65).

a pluralidade de situações possíveis na sua prática profissional, encontrar o melhor «programa de acção» a não ser pela vivência da repetição das mesmas.

Na opinião de G. Bonvalot, é “a experiência que transforma um trabalhador principiante num técnico experiente”.¹⁶ A acumulação de experiências configura uma espécie de painel onde se reproduzem todas as probabilidades de ocorrência, que inconscientemente servem de referência para em determinado momento adoptar o comportamento mais adequado. Sendo assim, a repetição, outra das modalidades da aprendizagem informal, pode ser – e, de um modo geral, é – frutuosa para a realização de operações complexas. Este ponto de vista aproxima-se das teses de Kolb (1984),¹⁷ segundo o qual é a transferência de um certo número de destrezas e conhecimentos anteriormente adquiridos que permite ao sujeito, à medida que ganha experiência, construir “novos procedimentos intelectuais que constituem o seu aparelho de conhecimentos” (G. Berger, 1991: 240).

Ainda que a noção de impregnação, enquanto processo de aprendizagem, seja conotada com a ideia de passividade, a tomada de consciência dos efeitos educativos da acção e da experiência dos sujeitos na vida quotidiana chamou a atenção para a “atitude e o contributo daquele que aprende” que, com a noção da educação informal, ganhou um peso progressivo no campo da formação.¹⁸ O reconhecimento da capacidade de decisão dos sujeitos na sua própria formação configura uma clara inversão do papel tradicionalmente atribuído pela formação ao «aprendente» – ou seja, ao sujeito que aprende –, a qual, como veremos a seguir, constitui um dos contributos mais significativos da educação informal para o estudo e a prática da acção educativa e formativa em geral.

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ Ver capítulo V.

¹⁸ Segundo A. Pain, foram sobretudo as narrativas, as experiências e as obras “dos autodidactas que induziram, na história da educação, a mudança da posição daquele que aprende” (*op. cit.*, 172-174).

2.3. A emergência do «aprendente», um sujeito social que aprende

Como é do conhecimento geral, as regras do sistema escolar tradicional visam manter o aluno numa situação de passiva dependência. Uma prática que se funda na concepção do aluno como sujeito que nada sabe, próxima das tradicionais metáforas do aluno *tabula rasa* (O. Reboul, 1982:159) ou vaso a encher, fundadoras das regras dominantes até há bem pouco tempo no sistema escolar, as quais legitimam o enfoque habitualmente posto nos aspectos externos ao sujeito. Uma concepção veiculada desde a antiguidade pelo próprio termo «aluno», recorda-se que em latim o termo *alumno* designa a “criança que se dá a criar”, e no seu sentido actual “o que recebe doutrém a educação ou instrução”.¹⁹

A essa posição de dependência, a educação informal contrapõe a ideia de um sujeito activo, um «sujeito que aprende», isto é, um sujeito que mais do que um simples receptor é um elemento participante no processo de aprendizagem ou, dito de outro modo, um «aprendente». Esta concepção transforma “a dependência, resultado da obediência cega a um modelo imposto” (Pain, 1990: 173), enquanto condição necessária aos processos de aprendizagem, obsoleta.

O termo «aprendente» (*apprenent*) foi criado por analogia com o termo estudante (*étudiant*). Surgiu nos anos noventa no seio da pedagogia canadiana,²⁰ e, tal como a educação informal, é tributário do conceito de «educação permanente» ou «aprendizagem ao longo de toda a vida» (A. Voisin, 2001). Hoje, para além de ser familiar na literatura sobre formação, é amplamente utilizado nas práticas discursivas de teóricos e práticos, ou seja, colhe um amplo consenso, particularmente no seio das abordagens mais inovadoras da formação.

Embora, este termo integre actualmente as redes linguísticas e conceptuais internacionais da esfera da formação, entre nós, ainda que alguns autores como R. Canário (1999) e A. Nóvoa (2002) o utilizem, é em grande parte desconhecido, curiosamente, mesmo pelos actores mais envolvidos

¹⁹ Dicionário de Língua Portuguesa Porto Editora, versão 1.0, 1996.

²⁰ Do Quebec, mais especificamente.

neste campo. Por conseguinte, quando se recorre ao seu uso, o mesmo ainda provoca uma certa estranheza ou até perplexidade.²¹ Este desconhecimento decorre provavelmente de três ordens de razões: a primeira é de ordem terminológica – como se sabe, o termo não tem na língua portuguesa um equivalente, o que torna a sua tradução impossível e faz com que o seu uso acarrete as dificuldades e apreensões inerentes à introdução ou importação de qualquer outro estrangeirismo; a segunda é de ordem temporal – recorda-se que o termo, ainda que goze de grande familiaridade entre os franceses, conta com pouco mais do que uma dúzia de anos;²² esta breve existência, apesar da nossa conhecida permeabilidade à cultura francófona, parece ter constituído um dos principais obstáculos à sua difusão entre nós; a terceira e última é de ordem conceptual – o percurso do termo tem sido pouco ou mesmo nada linear; tal como o conceito de “formação ao longo de toda a vida” apoia-se em perspectivas heterogéneas, com preocupações e sentidos diversos, elementos que para além de constituírem um entrave à sua definição têm implicações na sua compreensão e apropriação.

De acordo com J. L. Molina (2001), a génese do conceito «aprendente» radica num conjunto tripolar e heterogéneo de referências. A primeira provém do *Vocabulaire des Formateurs* (AFPA, 1992), em cuja definição o «aprendente» é entendido como alguém que “testa as suas capacidades sobre os produtos da aprendizagem, saberes e saberes-fazer a adquirir, só ou em grupo, ajudado directamente por um professor ou ferramentas didácticas”.²³ De acordo com esta definição, o conceito remete para a formação apoiada no

²¹ No último número da revista *Education Permanente*, os artigos de A. Voisin e J. L. Molina referem o incómodo provocado pela utilização deste termo na designação do projecto «L'apprenant dans les démarches qualité de la formation», realizado no âmbito do programa europeu Leonardo da Vinci (1995/1997). No seu artigo A Voisin refere a consciência existente, entre os parceiros franceses, da dificuldade que o termo introduzido no título do projecto poderia gerar entre os parceiros espanhóis e portugueses. E Molina, escreve que o termo, suscitou “interrogação, para não dizer perplexidade, nos parceiros espanhóis e portugueses”, facto que aliás deu origem à escrita do seu artigo – um texto de clareza digna de nota –, onde o autor sublinha que o termo é muito mais que uma «cómoda» expressão na moda, dando um significativo contributo para a compreensão do seu sentido. O qual, como A. Voisin bem sublinha, não é unívoco. Cf. J. L. Molina (2001), e A. Voisin (2001), *Education Permanente*, n.º 147.

²² Segundo C. Dubar, o termo surgiu em França numa expressão do preâmbulo a uma lei sobre o ensino, de 1989, onde se podia ler: “fazer de cada aluno um sujeito aprendente”. Cf. C. Dubar, (2000:179).

²³ Association Nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes AFPA (1992) *Vocabulaire des formateurs* (cit. in José Luis Molina, 2001: 79).

método da resolução de problemas de J. Dewey (ver cap. V), ou seja, restringe o seu uso ao contexto dos processos de ensino-aprendizagem.

A segunda, proveniente do campo da formação contínua, confere ao aprendente um papel determinante nos processos de formação, nesta perspectiva ele é o actor da mudança no processo de formação, é “a pessoa que é portadora da competência e que é mobilizada (...). O aprendente, considerado como portador de uma identidade em termos de competências,” (Molier, cit. in J. L. Molina, 2001: 80). Embora seja uma concepção que reconhece o primado do sujeito, o que é digno de nota, estabelece, no entanto, uma estreita ligação entre a noção de «aprendente» e a formação de competências – um ponto de vista que colhe progressivos apoios e domina hoje não só no sistema da formação contínua como também no próprio sistema educativo.

A terceira e última dessas referências provém de um conjunto de textos americanos e canadianos dos anos noventa,²⁴ associados à reforma escolar, os quais, para além de apresentarem o «aprendente» como a figura central da reforma preconizada, enunciam as implicações do conceito para a redefinição do sistema de ensino-aprendizagem – no entender do autor, para além de ser a mais abrangente, nesta referência reside a efectiva paternidade do conceito.

No entanto, as respostas a um inquérito dirigido por A. Voisin (1996) sobre a problemática do aprendente – que contou entre os inquiridos com relevantes figuras do campo da formação (entre outros, A. Pain e J. Dumazedier) – permitem perceber que em torno deste termo gravita um conjunto fluído de concepções e que o termo tanto remete para concepções mais redutoras como para as mais inovadoras e radicais, o que para além de sublinhar o seu carácter difuso e emergente, impede a criação de uma única definição.

Por conseguinte, as fronteiras da noção de «aprendente» não estão definidas. O termo tanto é usado numa redutora perspectiva pedagógica, corrente no campo da formação contínua e profissional (X. Kremer, 2001), como no sentido de uma noção emergente, aberta e em mutação, indicadora

²⁴ Entre os quais, Bergevin *et al.*, *Vers une vision de l'apprenant*, e Association américaine de psychologie (1993) *Principes psychologiques centrés sur l'apprenant. Des orientations pour une redéfinition et une réforme de l'école*, cf. Molina (2001:79-80).

de uma significativa mudança no campo da formação. Ou seja, o termo «aprendente», tal como hoje se conhece, remete para uma gama de significações e concepções divergentes, que tanto inclui a tecnológica mais «minimalista» como a mais radical e «englobante» (J. L. Molina, 2001), ambas indissociáveis da perspectiva de formação que lhes está subjacente.

Embora, segundo Molina, este conceito não tenha um sentido único, estas diferentes concepções são atravessadas por um conjunto de ideias recorrentes que configuram a urdidura na qual se tece e ganha forma a noção de «aprendente», a saber:

- “o «aprendente» não é só um aluno, um estagiário ou formando. Ele ultrapassa amplamente estas significações estabelecidas. O termo sugere a existência de uma comunicação fluída entre formas «naturais» e «instituídas» de aprender e, fundamentalmente (...) supõe a existência de uma comunicação fluída entre estas duas formas de aprendizagem;
- o «aprendente» é um actor (agente); ele procura informação, escolhe, procura, aperfeiçoa, avalia. A sua acção está ligada à construção do seu domínio profissional e da sua identidade psicológica;
- o «aprendente» é uma noção que cobre práticas estabelecidas, sem contudo se confundir com elas; como a motivação, a procura de reconhecimento e a inserção no mundo social;
- o «aprendente» pode revestir figuras variadas que tanto cobrem a sua inserção numa rede de relações determinadas num dado momento da sua história pessoal, como estão mais ou menos em acordo como um projecto (ou projectos) de maior envergadura” (2001: 79)

Este conceito de «aprendente», criado por oposição à ideia do estudante receptor-passivo,²⁵ é em si mesmo portador de um potencial de interpelação e crítica ao “modelo escolar” de formação. Como acima se diz, deslocou a centralidade do emissor, professor ou formador, para o «aprendente», figura

²⁵ Justificada para os mais pequenos pela necessidade de os “introduzir no mundo da cultura e do trabalho intelectual autónomo”, cf. A. Pain (1990:172) e C. Josso (1988: 38).

emergente da educação informal, o que só por si, questiona a capacidade da escola para mudar os comportamentos dos sujeitos, ou seja, põe claramente em causa a velha concepção do acto de aprender,²⁶ e revela que a aprendizagem, mais do que um objecto acabado, é o produto de uma acção que visa a satisfação de necessidades e/ou interesses dos sujeitos, podendo completar-se ao longo de toda a vida. Este facto questiona algumas das 'verdades' mais enraizadas em matéria de formação, nomeadamente a "intencionalidade pedagógica" (A. Voisin, 2001: 65), põe em evidência a obsolescência das velhas categorias (Dubar, 2000), emancipa o acto de aprender do acto de ensinar e, por conseguinte, torna a aprendizagem esquivada às leituras das velhas e dicotómicas abordagens da formação (O. Reboul, 1989: 23 e seg.).

Este termo comporta a ideia de que aquele que aprende é alguém com uma experiência prévia, "fonte de reflexões, de interrogações, resultado do desejo de aprender" (A. Voisin, 2001:173), e pressupõe que um sujeito, individualmente ou em grupo, é «agente» e simultaneamente «sujeito» do seu processo de formação. Ou seja, nesta perspectiva, o sujeito que aprende passa da submissão perante a formação escolar a parte interessada, a autor ou, no mínimo, a co-autor da sua formação, o que obriga a repensar os processos de formação e leva a concluir que o conceito de «aprendente» configura um dos contributos mais relevantes dos últimos tempos para a problemática da formação.

Embora admita que a noção de aprendente é refractária a uma definição fechada, J. L. Molina (2001,81-82) identifica na bibliografia que sobre ela se debruça um conjunto, necessariamente aberto, de proposições recorrentes que, em seu entender, constitui um bom ponto de partida para questionar e reflectir sobre a formação, em sentido geral, e prefigura o quadro de referências teóricas de um novo paradigma de formação,²⁷ a saber:

- a ideia da formação como processo unificador de «*mise ensemble*»;

²⁶ Coloca a mesma questão que Olivier Reboul: O que é aprender? Cf. O Reboul (1982).

²⁷ Molina faz uma referência particular a Paechter *et al.* (2001), em Inglaterra, e Erpenbeck et Heyser (1999), na Alemanha. Segundo o autor, apesar de estes apresentarem variações dignas de registo, constituem uma referência na tese que defende que o conceito de

- a relação das aprendizagens com as identidades que o sujeito assume
- a recuperação do sentido através da abordagem biográfica das aprendizagens do sujeito;
- o papel dos novos ambientes de aprendizagem;
- a incorporação de todos estes aspectos em categorias mais pertinentes para o exame da noção do aprendente, como «a vida humana como realidade radical» ou «o mundo da vida» (*Lebenswelt*).²⁸

Esta ideia de que a emergência do conceito de «aprendente» está associada à emergência de um novo paradigma de aprendizagem e formação é reiterada por outros autores:

C. Dubar (1999) defende na sua obra *La crise des identités* que a introdução do conceito de «aprendente» no discurso oficial francês da formação²⁹ implica uma clara ruptura com o antigo modelo de escolarização e anuncia a emergência de dois novos paradigmas: o paradigma da «formação experiencial» e o paradigma da «identidade subjectiva» – em seu entender, dois modelos subjacentes ao novo paradigma educativo em gestação.

Na perspectiva de G. Pineau, a abertura da aprendizagem ao longo de toda a vida – induzida pela metamorfose do trabalho – representa para o novo milénio uma revolução com a mesma importância da “institucionalização da escola no final do século XIX” (2000: 137), pois levou a pensar a metamorfose da formação e, nessa medida, criou as condições para, após o que designa por um período “paleo-cultural da heteroformação”, fazer dos nossos dias um momento único na história da formação: a “idade neocultural da auto-ecoformação que faz da formação um processo permanente, dialéctico e multiforme de pôr em conjunto e em sentido” (*ibid*).

«aprendente» se inscreve na emergência de um novo paradigma de formação. Cf. J.L. Molina (2001: 80-81).

²⁸ Segundo o autor, um conjunto de proposições pertinentes para analisar a noção de aprendente. Cf. Molina (2001, 81-82).

²⁹ Nas palavras do autor, introduzida “no preâmbulo da lei da orientação do ensino (1989)”. Cf. C. Dubar (2000: 179).

Por sua vez, no entender de A. Pain, o novo paradigma emergente traduz-se no reconhecimento da educação como um processo permanente, da aprendizagem como “produto da confrontação entre criações do homem e do meio” (1990: 145) e na integração do erro e do ruído no circuito de produção do homem, enquanto ser capaz de (auto)formação, ou seja, no estudo da formação do ponto de vista do homem.

Em resumo, contrariamente à educação formal, na qual habitualmente se sabe onde começa e para onde vai (1989: 94), a educação informal não conhece limites ou fronteiras, não impõe restrições espaciais ou temporais: como diz E. Gelpi, “um meio criativo, social e produtivo (...) pode estimular uma educação experiencial significativa” (1989: 92). Nesta perspectiva, a aprendizagem vê-se deslocada de um lugar organizado especificamente para esse fim para o conjunto dos espaços produtivos e socioculturais. Tanto a noção de aprendente como a de educação informal, em que esta se inscreve, pressupõem o reconhecimento do papel crucial do sujeito. Por outro lado, na educação informal, como é próprio dos processos socialização, toda a gente é simultaneamente educador e aprendiz.

Deve, no entanto, dizer-se que o reconhecimento da educação informal não implica qualquer diminuição do reconhecimento do valor social do papel da educação ou formação formal institucionalizada. Como A. Pain (1990), E. Gelpi (1989) e B. Courtois (1989), entre outros, fazem questão de sublinhar, o reconhecimento de novas modalidades de educação ou formação abre o caminho a uma lógica de interacção e complementaridade e não de substituição. No entender de E. Gelpi a educação informal e a formal “são dialécticas, mas não necessariamente sempre em oposição” (1989: 94).

Por outro lado, a educação informal não representa uma alternativa à educação formal, ou não formal, cujas funções sociais se reconhecem, pois no caso de ser a única modalidade existente comporta o risco de condicionar a educação às possibilidades e limites do meio, como vários autores reconhecem (E. Gelpi, 1989; P. Dominicé, 1989, 1991; B. Courtois, 1989: 10), nem todos os contextos e situações comportam o mesmo potencial educativo. Segundo J. Steiner (cit. in B. Rogoff, 1993), a riqueza das aprendizagens informais, é directamente proporcional à riqueza dos contextos.

De acordo com A. Pain (1990: 167), os contextos mais facilitadores da aprendizagem são aqueles que proporcionam abundância de pontos de vista em relação à actividade desenvolvida, admitem «o direito ao erro», induzem o sujeito que aprende a agir e, como corolário de todas estas condições, possibilitam a auto-observação, ou seja, a tomada de consciência das aprendizagens realizadas.

O alargamento da reflexão e do debate a estes novos elementos, bem como às questões que lhe são inerentes, provocou, como diria E. Morin, algum “ruído” ou desestruturação no sistema formal educativo, mas, ao mesmo tempo, foi portador de um capital de oportunidades e renovação, ou seja, de elementos que podem enriquecer, reforçar, revalorizar a reflexão no campo da formação. A ideia de um “sujeito social que aprende” pressupõe que aprender, mais do que corresponder a uma natural actualização de potencialidades inatas, configura um conjunto de transacções do sujeito com o meio, composto por doses variáveis “de vida e cognição, ou seja, de auto-movimentos inconscientes e unidades formais de tomada de consciência permutáveis” (G. Pineau, 1999: 337). Ou seja, permite pensar o acto de aprender como um acto de construção de pontes entre o ser humano, enquanto organismo vivo, e o meio, e, nessa medida, reflectir as possíveis articulações entre os diferentes vectores formativos, ou seja, permite pensar os processos de formação numa lógica de continuidade, como processos contínuos, co-produzidos pelas aprendizagens formais e informais ao longo de toda a vida. Dito de outro modo, permite pensar numa «sociedade educativa» (J. Dumazedier, cit. in Courtois, 1989: 10).

3. Para uma abordagem globalizadora da formação

De um modo geral, os sistemas de formação continuam a privilegiar as abordagens que incidem exclusivamente sobre uma das modalidades de formação: a escolar, que, como se sabe, se funda numa concepção segmentada do tempo da formação – perfeitamente enquadrada no espaço de tempo que decorre entre dois marcos, o início e o fim – e no pressuposto da incomunicabilidade e descontinuidade entre os diferentes vectores da

formação, ou seja, privilegia as abordagens atomizadoras da formação. Como A. Pain sublinha (1990: 223-225), apesar do conceito de educação permanente, remeter para a ideia de um contínuo, a formação – por questões de comodidade, estratégias de concorrência e/ou sobrevivência – continua a privilegiar a lógica da segmentação, segundo a qual cada um dos vectores da formação se traduz num espaço-tempo finito, que corresponde a uma idade específica dos sujeitos e é estruturado em função de regras e objectivos socialmente determinados.

Ou seja, embora ao nível das práticas discursivas se reconheça que a formação é um processo permanente, na prática o tempo da escola continua a opor-se ao tempo da aprendizagem ou como diz Guédez: “o tempo de estudo e do espírito opõe-se ao tempo da acção e da produção” (cit. in G. Pineau, 2001: 330). Na perspectiva de G. Pineau (usando a sua terminologia, 1995: 176) um dos actuais cartógrafos da formação, esta abordagem fundada na lógica da fragmentação e descontinuidade, não reflecte o vector da formação informal – que não conhece fronteiras nem limites – e, nessa medida, não consegue apreender os processos de formação em toda a sua complexidade. Uma crítica reiterada por A. Pain (1990), para este autor, abordar a formação pressupõe pensar a acção educativa da sociedade na sua globalidade e reflectir sobre as sinergias possíveis entre as suas diferentes modalidades: as aprendizagens da educação formal escolar e as aprendizagens ligadas à acção e à produção, isto é, implica pensar a acção educativa, no sentido lato do termo, como um *continuum* “no qual agem os diferentes vectores sobre formas diversas, mas com elementos comuns” (1990: 231), numa lógica de interacção e complementaridade.

G. Pineau desde há alguns anos que procura desenvolver, parafraseando o autor, “um antídoto para a «esquizo-formação»” (2001: 191) – ou, a formação fragmentada, segmentada em diferentes e dispersas temporalidades: o estudo, o trabalho, o lazer..., em seu entender, um modo de compreender o trabalho de formação “em dupla pista”, ou seja, em dois tempos, o «regime nocturno» ou formação experiencial por contacto directo e o «regime diurno» ou formação formal, mediatizada, e na alternância de três pólos: o social, o ecológico e o pessoal.

Na concepção de G. Pineau a formação é perspectivada “ontologicamente como uma função permanente de evolução humana” (2000: 190), razão pela qual a teoria tripolar da formação que o autor tem vindo a desenvolver, e sintetiza no modelo «dois tempos, três movimentos» (1995: 177), se funda no triângulo ontológico – eu, os outros e as coisas – e cruza dois processos de aprendizagem: o directo (informal) e o mediatizado (formal) e três movimentos – o da subjectivação, o de socialização e o da ecologização, enquanto co-construtores em alternância da formação, nos pólos pessoal, social e material.

De acordo com este modelo teórico, a formação é um tempo plural que pode constituir uma dialéctica formadora, “da unidade mais curta, a qualidade do instante, (...) às mais longas, uma vida, ou a imbricação intergeracional da vida, passando por todos os intermediários possíveis, períodos mais ou menos longos dos diferentes tempos, de trabalho ou de vida” (2000: 191). Por outras palavras, a formação é por si entendida como «crono-formação»: um conceito criado para designar a concepção global e sincronizadora dos diferentes tempos de formação, a qual reflecte as preocupações ontológicas do autor e pressupõe que a bagagem “mais ou menos pesada, mais ou menos surda” (2001: 327) das aprendizagens de cada pessoa tanto integra as aprendizagens que só se deixam adivinhar na performance – “informais, não formais, sem formador, sem programa, por contacto directo, selvagem” (1989: 23) – como as aprendizagens formais, ligadas às situações de ensino e de formação que os diplomas certificam. Ou seja, remete para um conjunto de aprendizagens pontuadas por uma sequência de acontecimentos, mais ou menos ocasionais, mais ou menos intencionais, e de experiências vividas mais ou menos duradouras, que só ganham sentido quando articuladas entre si.

Este modelo teórico funda-se na emergência do sujeito social que aprende através dos diferentes tempos, contratempos e movimentos e das “desaprendizagens e reaprendizagens” e numa concepção da aprendizagem entendida como conduta que opera laços “biocognitivos” – isto é, laços de vida e cognição entre o organismo e o meio. Nesta perspectiva, seja mediatizada ou directa, a aprendizagem é a conduta que constrói os laços biocognitivos adequados entre o organismo e o meio e denomina três movimentos: a

aprendizagem de si ou subjectivação, a aprendizagem dos outros ou socialização e a aprendizagem das coisas ou ecoformação.

Neste modelo de formação, o tempo formativo é entendido como um tempo biográfico e humano,³⁰ onde a parte e o todo se pertencem, isto é, a pertinência e o sentido de determinado curso, acção ou experiência vivida para o desenvolvimento integral da pessoa só podem ser apreendidos em articulação com o seu percurso global de formação – como bem explicita G. Jobert (1991), com a totalidade do caminho percorrido, o tempo que o mesmo levou a percorrer, os obstáculos encontrados, os ritmos próprios de cada um dos sujeitos e as singularidades do trajecto. Isto é, a formação é entendida como um percurso de vida, onde a parte e o todo mantêm relações de reciprocidade, implicação e dependência.

O presente estudo, na esteira de G. Pineau, considera que apreender os processos de formação em toda a sua complexidade pressupõe tentar compreender os percursos e processos de formação do ponto de vista dos sujeitos e implica abordar a formação numa perspectiva sincrónica e global que não descarte nenhuma das suas dimensões, nem hierarquize as aprendizagens, sejam «tácitas» ou «específicas» (Moison cit. in Pineau, 2001: 339). Por conseguinte, quando se fala de percursos de formação não se privilegia qualquer um dos seus regimes particulares, mas sim a totalidade, o *continuum*, isto é, não se exclui nenhum dos subsistemas sociais, espaços-tempos ou experiências formativas que tenham participado, na construção de novas ideias sobre si próprio, sobre os outros ou sobre o mundo.

³⁰ Nas palavras de Ricoeur, “O tempo torna-se humano, na medida em que é articulado de maneira narrativa” (cit. in G. Pineau, 2000: 193).

CAPÍTULO V

A FORMAÇÃO EXPERIENCIAL: A REVALORIZAÇÃO EPISTEMOLÓGICA DA EXPERIÊNCIA

A formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjectividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa.

Christine Josso, 2002

Entender as experiências de vida como experiências formativas ou reconhecer a importância da experiência nos processos de aprendizagem, enquanto processo de auto-construção da pessoa ao longo de toda a vida, implica uma abordagem retrospectiva e crítica da construção do conceito que torna possível esta abordagem.

O termo «formação experiencial» tem, entre os europeus, uma curta existência. A sua origem radica, no conceito norte americano da «aprendizagem experiencial» – *experiential learning* – (D. Kolb, cit. in G. Bonvalot, 1991: 137), que caracteriza a aprendizagem apoiada na experiência. Segundo P. Dominicé (1989: 60), na década de setenta, entre os investigadores franceses, a experiência ainda não era objecto de análise. B. Honoré foi um dos poucos investigadores que então lhe dedicou alguma atenção; a relação entre a experiência e a formação, hoje centro das atenções no campo da formação, inicialmente não suscitou grande interesse. Razão pela qual, no entender do autor, na literatura francesa do início da década de 90 não existia uma efectiva elaboração teórica sobre a relação entre experiência e formação. Este facto talvez ajude a perceber os motivos por que, entre nós, esta problemática é hoje tão pouco debatida e permanece na face imersa do “iceberg” da formação (P. Carré *et al.*, 1997: 1).

Na realidade, o termo «formação experiencial» de inspiração anglo-saxónica só no final da década de oitenta veio substituir o termo «educação informal», usado até então entre os franceses para designar a aprendizagem ‘profana’, isto é, a aprendizagem extra-escolar, na e pela experiência das actividades não educativas ou, utilizando uma metáfora de cariz oriental, a aprendizagem do ‘bazar’, efectuada para além dos muros da ‘catedral’ educativa. Com efeito, a introdução do novo termo, mais do que uma inovação, configurou uma tentativa de uniformização de conceitos e, paralelamente, a afirmação de uma corrente emergente no campo da formação de adultos que atraía os investigadores interessados pelo movimento da educação não tradicional – uma corrente de natureza compósita que agregava uma multiplicidade de concepções e práticas heterogéneas que, embora subsidiárias do conceito de formação permanente, era de difícil definição.

Este neologismo apenas se instalou em França, com alguma consistência, no final da década de oitenta e início de noventa – quase meio século após a introdução da «aprendizagem experiencial» entre os norte-americanos¹ –, aquando da realização do primeiro Simpósio Francófono sobre *Formação Experiencial de Adultos*, realizado em Paris em Abril de 1989, o marco histórico a partir do qual se considera que o termo foi mais ou menos divulgado na Europa. Assim, o que desde o simpósio de Paris se conhece como «formação experiencial» consiste na formação “pelo contacto directo, sem zonas tampão, com possibilidade de agir, onde o vivido é elaborado reflexivamente” (M. Fabre, 1994: 152). Trata-se de uma concepção bem distinta da simples educação «pelos homens», ou seja, da tradicional heteroformação, e que veio, entre outras coisas, enriquecer o conceito de formação – pensada desde a Física de Aristóteles como um processo natural ou técnico de formar pessoas, passou a incluir para além da ideia de formar, a de “formar-se”.

No entanto, embora tanto a noção de «educação informal» como a de «aprendizagem experiencial», individualmente, se fundassem no primado do sujeito – “enquanto fonte de busca, porque ser inacabado e piloto da sua própria formação” (J-P. Boutinet, 2000: 64-65), ou seja, no reconhecimento da centralidade do sujeito no processo de formação –, bem como no alargamento da acção educativa ao percurso de vida, o processo de importação (P. Dominicé, 1991: 53) do termo «experiencial»² não foi pacífico, nem o novo termo consensualmente aceite. Apesar de reconhecerem nos trabalhos americanos algumas preocupações idênticas às suas, os investigadores francófonos continuaram a manter reservas ou mesmo relutância (G. Pineau, 1989: 24) em aceitar esta expressão para designar simultaneamente a «aprendizagem experiencial» e a «formação pelas experiências de vida». Na perspectiva dos críticos, estas as expressões não se justapõem, pois traduzem concepções, tradições epistemológicas e filosóficas irreconciliáveis (M. Finger,

¹ Segundo G. Bonvalot, este conceito emergiu nos Estados Unidos nos anos trinta do século passado (1991: 137).

² O termo experiencial não era totalmente desconhecido na língua francesa. O tradutor do livro *Politique de l'expérience*, R. Laing, tinha-o introduzido para expressar a ideia de “conhecimento íntimo resultante de uma relação directa e reflectida de um sujeito consigo mesmo, com um outro sujeito, objecto e meio envolvente” (cit. in G. Pineau, 1989: 24).

1989: 39).³ Segundo G. Villers (1991) e M. Finger (1989), a principal divergência reside na natureza da «experiência».

1. Da «aprendizagem experiencial» à «formação experiencial»

A aprendizagem na e pela experiência não é nova, ela existe desde que existe o homem e foi o modelo de aprendizagem privilegiado no período pré-moderno, que perdurou até ao século XIX, mais precisamente até ao período da Industrialização, época em que foi substituído pelo sistema da aprendizagem escolar (B. Courtois, 1989: 8). Por conseguinte, predominou durante muito tempo nas oficinas dos artesãos e entre nós, em certos meios, como este estudo revela, chegou mesmo até aos nossos dias. Como sublinha B. Courtois, o termo «formação experiencial» retoma esta antiga ligação entre a experiência e a formação.

No entanto, como sublinham os críticos, o conceito de «formação experiencial» está imbricado e de certo modo cativo do conceito de experiência. Portanto, conhecer o conceito de formação experiencial implica conhecer cada um dos seus termos constitutivos; tendo sido atrás abordado o termo formação, impõe-se agora conhecer um pouco mais sobre o conceito de experiência. Ora, o termo «experiência» assume predominantemente duas orientações: uma que aponta para o futuro, para o que está para vir, e outra que alude ao passado. Na primeira concepção, a experiência assume o sentido de «pôr à prova», de testar, ou seja, de experimentar algo cujo resultado está previamente anunciado – o que habitualmente se designa por experimentação. Na segunda, assume o sentido de experiência vivida, a experiência que alguém adquiriu, isto é, a forma como a pessoa olha e compreende os outros, o mundo e a si própria.

Este sentido remete para uma experiência fruto ou produto do conhecimento pessoal directo, adquirido pela participação nos acontecimentos e situações vividas, mais ou menos intensas, ou seja, a experiência de que é portador o conhecedor experimentado, no sentido que lhe atribui D. Mieth, isto

³ Sobre a clivagem entre a abordagem da educação experiencial de inspiração pragmática e a inspirada no romantismo alemão, cf. M. Finger (1988, 1989) e C. Josso (2002).

é, daquele que “conhece o mundo, não por ter ouvido dizer, mas porque esteve lá, viveu, agiu com os outros (...), acumulou no seu próprio corpo conhecimentos por experiência, testemunho, erro e confirmação” (cit. in J-G Nadeau, 1989: 98).

Neste sentido, como Bateson “pode dizer-se que não se passa nada que não seja experiência” (cit. in P. Vermesch (1991: 275), portanto, a experiência demarca-se da experimentação – um tipo específico de experiência, fundado em hipóteses a confirmar ou infirmar – torna-se mais ampla, configura a ligação entre a pessoa e a cultura, confunde-se com a própria existência, “funda a identidade da pessoa” (Finger, 1989: 39).

No entender de G. Villers (1991), a polissemia do termo levanta sérias dificuldades à sua definição. Apoiado na história do pensamento filosófico, o autor mostra que o sentido de experiência tem sido atravessado, ao longo dos séculos, por duas tradições filosóficas diametralmente opostas entre si, cuja influência se estende até aos nossos dias. Com efeito, para os «racionalistas», que têm no mito da caverna de Platão a referência orientadora (G. Pineau, 1989a: 89), “o verdadeiro saber exige o ultrapassar do registo da experiência sensível e o atingir do mundo das ideias” (Villers, 1991: 14). Para esta tradição, a experiência é uma fonte menor de conhecimento. Nessa medida, deve ser desvalorizada e superada. Em contrapartida, para a corrente «empirista», na qual Aristóteles é tido como o grande precursor, a experiência não só é “a única fonte legítima do saber, como a garantia da verdade do conhecimento” (*ibid.*), uma concepção que J. Locke subscreveu e à qual deu continuidade.

Ao longo do século XIX, segundo G. Villers, o termo experiência continuou a assumir figuras diversas; para Kant, “a experiência é o mundo dos objectos construídos”, enquanto para o Romantismo alemão “a experiência é constitutiva da própria pessoa” (M. Finger, 1989: 43). Foi ainda no decurso deste século, que sob a influência do pensamento de F. Bacon, o conceito sofreu a deriva no sentido da experimentação. Mais recentemente, Bachelard escreveu que entender a experiência como observação do facto natural constituía um obstáculo epistemológico. Na sua perspectiva, uma experiência só pode ser formativa se for submetida a um trabalho de questionamento que ponha em causa as “ideias e os modelos de compreensão estabelecidos” (Villers, 1991: 16-17). No entanto, para a Psicanálise, a experiência, enquanto

portadora de sentido e de sensações, mais do que o resultado da impressão sensível e afectiva, é essencialmente interpretação.

O sentido de experiência tem variado, portanto, ao longo das épocas de acordo com os contextos socioculturais e históricos e a filosofia dominante. Essa permanente dualidade de sentidos permite a G. Villers concluir que o termo experiência não tem o que habitualmente se designa por uma significação geral, configurando antes uma noção abrangente, razão pela qual considera que toda e qualquer utilização pretensamente fundada num sentido unívoco do termo constituiria uma tentativa de manipulação.

Sendo assim, como facilmente se depreende, não existe um sentido unívoco e inequívoco para a relação experiência/formação. Embora o reconhecimento da experiência se assuma, quer na «aprendizagem experiencial», quer na «formação experiencial», como um dado incontornável, representam tradições filosóficas antagónicas – o que, como diria G. Pineau (1995: 171), revela que a filosofia “não é letra morta”. Razão pela qual, Finger (1989) considera que a noção tal como hoje se conhece, configura “uma amálgama pouco consistente entre duas perspectivas filosóficas irreconciliáveis”.

1.1. Experiência e formação do ponto de vista do Romantismo alemão

O conceito de «formação experiencial» tem como principal fonte inspiradora o conceito de *Bildung* – do Romantismo alemão do séc. XVIII –, uma noção abrangente e complexa que deu origem a um amplo campo semântico,⁴ e orientou o pensamento de diversos filósofos alemães, bem como a directriz da vida e obra de vários escritores, entre os quais Goethe. Para o poeta de *Fausto*, a *Bildung*, enquanto formação intelectual, estética e moral do homem, “não constituía um meio, mas um fim”. E no entender de Fichte, para além de representar o destino do homem na terra, é “o meio de realizar a ideia de liberdade” (V. Hell, 1989: 60).

⁴ Particularmente na *Fenomenologia do Espírito*, Hegel construiu um campo semântico em torno do termo *Bildung* – *Bildungsformen*, *Ausbildung*, *wissenschaftliche Bildung* – cuja estrutura é impossível de traduzir. Cf. V. Hell (1989: 68).

Contudo, o conceito de *Bildung* não se restringe, a um único sentido. Do ponto de vista semântico, assume uma multiplicidade de sentidos: no sentido semântico a noção de *Ausbildung* de Hegel significa “aprimoramento da forma”, “esculpir a sua própria estátua” (Plotin cit. in M. Fabre, 1994: 136) ou a “cultura dos seus próprios talentos”, de que fala Kant nas suas reflexões sobre a educação (1994: 135). Isto é, remete para a ideia de “trabalhar sobre si”, para o seu próprio aperfeiçoamento ou “auto-construção”; portanto, situa a formação ao nível do sujeito, o que confere ao processo de formação uma nova dimensão libertadora.

Do ponto de vista ético, que lhe foi conferido por Kant, remete para a ideia de cultivar os próprios talentos e, com Hegel, para “o esforço de humanização do indivíduo”, que não releva da espontaneidade, mas sim de um trabalho sobre si, através do qual o sujeito visa alcançar a sua humanidade. E com Humboldt, que retoma esta ideia, o conceito assume o sentido de necessidade de conciliação harmoniosa entre a singularidade da pessoa e as exigências gerais da Humanidade (M. Fabre, 1994: 135-136).

Do ponto de vista político, remete para uma ideia do enriquecimento do sujeito em abstracto, que vai para além da simples educação de talentos ou capacidades inerente à ideia de cultura. Neste sentido, aproxima-se do individualismo da Revolução Francesa, mas ao mesmo tempo demarca-se dele porque confere a esse enriquecimento uma perspectiva holística que consubstancia a resposta do Romantismo alemão ao individualismo das Luzes. A noção de *Bildung* tem ainda um sentido ontológico, que o retoma o conceito grego da filosofia da vida (*Phisis*), um conceito enriquecido pelo contributo da Filosofia do espírito de Goethe, para quem o desenvolvimento do indivíduo se faz em interacção com o meio, que “deve ser o mais rico e mais diverso possível”.⁵

É essa a razão pela qual *Bildung* – que na língua alemã também é sinónimo de cultura – constitui na opinião de V. Hell:

...um dos momentos essenciais no devir da ideia de cultura; a formação intelectual, estética e moral do homem exprime um ideal de totalidade

⁵ Segundo M. Fabre a tese de Goethe em *Metamorphose des plantes*. Cf. Michel Fabre (1994:137).

humana, condicionada pela transformação dos Estados e das relações de soberania em função das exigências de liberdade e sobretudo por um processo de educação, no sentido mais amplo da palavra, que cadencia a evolução do homem para formá-lo, não enquanto ser isolado, mas enquanto sujeito consciente, ligado ao mundo por uma tríplice relação fundamental que o une (...) ao outro, à sociedade e ao mundo. (1989: 61)

Tanto para a perspectiva romântica como para a Fenomenologia, a vida em si mesma, enquanto construção e desobstrução de formas, configura um processo de formação sem programa preestabelecido. Os conteúdos da *Bildung* são “o mundo do trabalho, da linguagem, da cultura ou, ainda, das interações” (Fabre, 1994: 150), ou seja, estão na própria vida. Esta concepção de formação funda-se num saber hermenêutico de ordem reflexiva – inspirado no romance de aprendizagem do romantismo alemão – cujo objectivo essencial é transformar a experiência em consciência. Como sublinha M. Fabre, “a satisfação do herói do romance de aprendizagem (...é), descobrir retrospectivamente o sentido da sua vida, a sua unidade sobre as variações” (1994: 140). Ou seja, nesta concepção a formação não se reduz à aquisição de um saber positivo, nem à acumulação de conhecimentos, ainda que sejam científicos.

A *Bildung* assume-se como um processo de formação onde as modalidades de aprendizagem são experienciais e não podem ser “teleguiadas do exterior” (1994: 141). Contudo, esta ausência de intermediários não significa uma apologia do vivido imediato. Na perspectiva de Hegel, a experiência representa um pôr-se à prova sem intermediários, mas não significa uma total ausência de mediação; ela existe, só que releva da ordem reflexiva, isto é, “a vida só é experiência se elaborada reflexivamente, transformada em consciência e exteriorizada em obras” (1994: 145). Em resumo, a *Bildung* representa uma constante busca e construção de si, uma dialéctica entre o próprio e o outro, que releva de uma racionalidade narrativa, enquanto forma de a nomear e tornar inteligível.

Este conceito da filosofia alemã – na perspectiva de Finger, “a única tradição filosófica crítica” (1989: 41) face à adaptação da pessoa à modernidade – inspirou o conceito de «formação crítica dos adultos» criado

pelo autor (1988: 85), o qual tem como principal objectivo «transformar a experiência em consciência».⁶ No entender de M. Finger, o desenvolvimento da pessoa já não se dá ao ritmo do desenvolvimento económico, social e político e cultural, razão por que considera importante a formação sócio-política das pessoas, na sua perspectiva a mais adequada para um saber crítico e emancipatório. A «formação crítica» de Finger tem como objectivo último a «conscientização» das pessoas, no sentido que lhe confere P. Freire (1980). Como é do conhecimento geral um dos maiores expoentes da teoria crítica da formação. Na sua perspectiva, a *praxis* da formação visa essencialmente desenvolver um trabalho de «conscientização», sinónimo de libertação individual, e transformação social e política, no fundo, finalidades próximas do projecto sociopolítico de mudança imanente da corrente progressista de J. Dewey.

Em resumo, o conceito da formação crítica, para além de se apoiar nos fundamentos epistemológicos da Hermenêutica, aproxima-se da pedagogia crítica, razão pela qual parte da pessoa e implica “uma compreensão dos factores históricos, sociais, culturais, que foram determinantes no seu percurso de vida interpessoal” (M. Finger, 1988: 85).

1.2. Experiência e formação na perspectiva pragmática

Como acima se disse, o interesse pela experiência enquanto dispositivo de formação reapareceu nos Estados Unidos, nos anos trinta do século XX, num contexto de grande descontentamento com o modelo tradicional da formação escolar, segundo Melamed (cit. in F. Landry, 1989: 14), responsável, por uma crescente atracção pela experiência e pelo equilíbrio a assegurar entre a teoria e a prática – por conseguinte, num contexto e clima intelectual completamente diverso daquele que fora o do Romantismo alemão. O “casamento” norte-americano da experiência com a formação funda-se, do ponto de vista teórico, em grandes nomes da história da formação: J. Dewey, K. Lewis, C. Rogers, D. Kolb e J. Mezirrou,⁷ autores das teorias que

⁶ Expressão tomada de um subtítulo de um artigo de A. Barkatoolah (1989: 51).

⁷ Cf. Francine Landry (1989: 1991), Guy Bourgeault (1991), Merriam et Clark (1991).

fundamentam a corrente da «aprendizagem experiencial» (*experiential learning*), hoje considerada como a versão pragmática e adaptativa da «formação experiencial» e alvo de fortes críticas por parte de um número crescente de investigadores no campo da formação (M. Finger, 1988; J. A. Correia *et al.*, 1996; R. Canário, 1999, A. Nóvoa, 2002, C. Josso 2002, entre outros).

No entanto, é possível estabelecer entre eles uma distinção. Enquanto J. Dewey e Kolb estabelecem uma relação directa entre a aprendizagem e a experiência de vida. Rogers e Mezirrou, embora também reconheçam esta relação, estão sobretudo interessados no processo dinâmico pelo qual a aprendizagem se realiza a partir da experiência vivida.

1.2.1. Dewey e a educação progressista

John Dewey é hoje por muitos considerado como o grande precursor da «aprendizagem experiencial» (F. Landry, 1991; G. Pineau; G. Bonvalot, 1991; G. Bourgeault, 1991; L. Toupis, *in* B. Courtois *et al.*, 1991). A primeira referência do quadro teórico da tradição americana provém da abordagem da dita «educação progressista» inaugurada pelo conhecido filósofo da educação, autor dos primeiros ensaios sobre as capacidades educativas da experiência prática. J. Dewey (1938: 1958) fez da união da teoria e da prática uma nova filosofia e inaugurou a aprendizagem feita através da experiência e da descoberta – aprendizagem que valoriza a livre actividade individual e defende o desenvolvimento, de capacidades e competências intimamente ligadas à vida, devendo estas constituir um meio para atingir fins significativos.

A «abordagem progressista» da educação nascida da clara oposição à abordagem tradicional da educação, fundada na transmissão de conhecimentos teóricos, nos compêndios e na figura do professor, induziu à valorização da experiência, do dinamismo individual, da autonomia, enfim, da liberdade, levando ao estabelecimento de novas regras na relação professor/aluno e gerando novos métodos e abordagens na educação. Segundo G. Bourgeault, a educação progressista de J. Dewey “comporta em

germe as tendências (...) que marcaram a história da educação nos anos que se lhe seguiram" (G. Pineau, 1991: 43).

A «educação progressista» traduzida na obra de J. Dewey, *Democracia e Educação*, questionou a “hegemonia dos saberes teóricos que recusam direito de cidadania aos saberes práticos” (1991: 42), o que, no plano cultural, induziu à insurreição contra a valorização do trabalho intelectual em detrimento do manual. Nesse sentido, teve repercussões que foram muito além do campo da educação; representou, um projecto de sociedade democrática, que no plano sociopolítico, constituiu uma ameaça para a ordem estabelecida, angariando para J. Dewey inúmeros adeptos, nomeadamente entre os americanos.

No entanto, na perspectiva de J. Dewey, nem toda a experiência é formativa. Existem dois modos distintos de aprender pela experiência: a dita experiência empírica, baseada na tentativa e erro (muito pouco valorizada pelo autor) e a «modulação racional da experiência», que consiste em experimentar ideias recorrendo aos procedimentos do método científico, uma prática intencional, contínua e progressiva de construção de conhecimento que associa pensamento e acção na resolução de problemas. O «conceito de modulação da experiência», tem no método experimental o paradigma de referência, o que leva o autor a privilegiar a «prática do projecto» e «a resolução de problemas», que consiste na observação objectiva das condições e circunstâncias, seguida de um apelo à evocação dos casos idênticos, enquanto esquemas de inteligibilidade da situação. Uma prática que se apoia nos princípios essenciais da organização do saber científico: a análise da situação e a síntese entre essa análise e a experiência acumulada, que permitem avaliar o sentido de uma acção contextualizada – no entender de J. Dewey, o único modo de tornar uma acção racional (cit. in M. Fabre, 1994: 156-157).

Na sua perspectiva, a aprendizagem constitui um “processo dialéctico que integra a experiência e a teoria, a observação e a acção. A experiência dá à teoria o seu impulso vital e a sua energia; a teoria fornece uma direcção à experiência” (cit. in F. Landry, *op. cit.*); daí que a «resolução de problemas» e o «método dos projectos» se tenham imposto como paradigmas da «aprendizagem experiencial» de inspiração pragmática, que tem como

finalidade primordial o desenvolvimento integral e integrado dos sujeitos, com vista à adaptação social e ao desenvolvimento da sociedade moderna.

Com efeito, o contributo de J. Dewey veio reforçar, aquela que foi, talvez, a mais célebre das polarizações da história da educação: a velha clivagem inaugurada por Rousseau entre teoria e prática, que ainda hoje alimenta acesos debates.⁸ Contudo, para um número crescente de autores, esta velha clivagem já não faz actualmente muito sentido e constitui mesmo uma falsa antinomia (F. Landry, 1991), o que parece indiciar uma significativa viragem em curso na abordagem das problemáticas da educação e formação e a emergência de um novo paradigma de formação. Todavia, apesar das críticas, é hoje consensualmente aceite que a teoria da experiência de J. Dewey foi a grande obreira da revalorização e difusão da experiência no seio do sistema educativo e constituiu um inestimável contributo para o reconhecimento da “cidadania” dos saberes da prática ou da acção.

1.2.2. Kolb e a teoria da «aprendizagem experiencial»

Para D. Kolb, autor amplamente reconhecido como tendo dado um dos contributos mais significativos para o aprofundamento da relação entre experiência e aprendizagem (F. Landry, 1991; G. Bourgeault, 1991; P. Dominicé, 1989; A. Barkatoolah, 1989; Merriam e Clark, 1991), a aprendizagem configura um processo constituído por quatro etapas cíclicas: a experiência concreta; a observação reflectida; a conceptualização abstracta e a experimentação activa. Estas etapas funcionam, ainda que sem uma ordem previamente estabelecida, em estreita ligação e repetem-se continuamente.

No entender de Kolb, “todo o saber enraíza na experiência concreta, passa pela reflexão sobre essa experiência observada, antes de conduzir, pela abstracção, a uma conceptualização cuja validade e pertinência serão verificadas e julgadas na experimentação” (G. Bourgeault, 1991: 44) –, ou seja, a aprendizagem é um processo que produz saber através da transformação da experiência.

De acordo com o modelo circular de Kolb abaixo reproduzido, a aprendizagem apoia-se fundamentalmente em duas dimensões estruturantes: a «apreensão» e a «transformação». A «apreensão» consiste na compreensão imediata da experiência que pode processar-se por «apreensão» ou percepção das características palpáveis da experiência vivida – a apreensão da experiência concreta – ou por «compreensão», ou seja, pelas representações mentais da experiência, uma conceptualização abstracta, mais apoiada em representações teóricas e mentais.

Estes dois tipos de aprendizagem, um de cariz mais abstracto e outro mais concreto, segundo o autor, estão estreitamente relacionados com o funcionamento dos hemisférios do cérebro. Assim, se a parte esquerda for a dominante, predominará a compreensão, um modo mais abstracto, “simbólico, analítico e verbal” de apreender a realidade. Nos casos em que o lado direito é o dominante, predominará um funcionamento “mais concreto, global, espacial, analógico e sintético”⁹ – dito de outro modo, prevalece a apreensão concreta.

Esta distinção não significa que o autor estabeleça qualquer subalternização de uma forma de funcionamento em relação à outra; pelo contrário, para Kolb, a apreensão concreta é um modo de funcionamento tão válido quanto a compreensão abstracta; não há qualquer superioridade de uma em relação à outra. Kolb reabilitou a aprendizagem pela apreensão da experiência concreta, desvalorizada, como atrás se disse, desde Platão. Portanto, se a teoria da aprendizagem experiencial outro mérito não tivesse, esta seria, só por si, razão suficiente para legitimar a sua importância e o seu reconhecimento no quadro da «aprendizagem experiencial».

Contudo, segundo o modelo de Kolb, um acontecimento vivido, uma experiência em si mesma, não é suficiente para gerar aprendizagem; esta resulta da percepção de uma experiência seguida da sua «transformação», a outra dimensão estruturante da aprendizagem experiencial, que está intimamente imbricada na primeira, ou melhor, não pode ocorrer sem ela. Como escreve F. Landry (1989), sem a apreensão não existiria transformação pois, como facilmente se compreende, só é possível transformar o que

⁹ A título de exemplo, cita-se a recente polémica entre S. Stoer, A. Magalhães e F. Mónica. Cf. F. Mónica (1997) *Os filhos de Rousseau*. Lisboa: Relógio D'Água e A. Magalhães e S. Stoer (1998) *Orgulhosamente filhos de Rousseau*, Porto: Profedições.

previamente foi apreendido. Ou seja, sem «a transformação» uma experiência – do ponto de vista da aprendizagem – pode ser muito empobrecedora; daí a importância atribuída pelos teóricos da formação experiencial à tomada de consciência da experiência vivida.

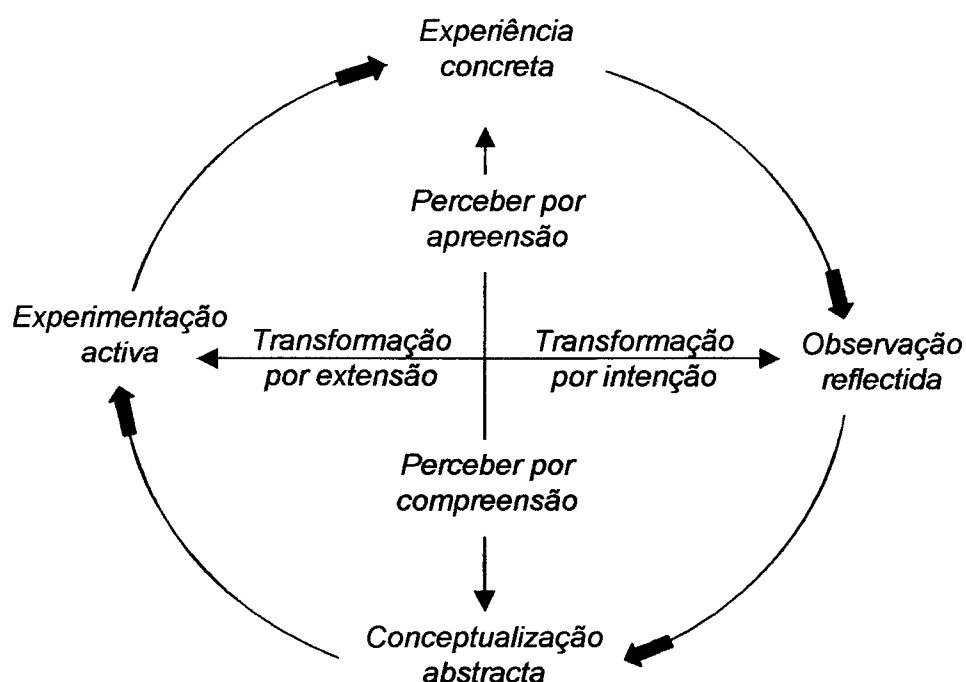


Figura 1: Dimensões estruturais do processo de aprendizagem experiencial

Extraído de D. Kolb, *Experiential Learning*, 1984*

A «transformação», tal como a apreensão, também pode operar de dois modos diferentes, mas não exclusivos. Uma experiência percebida tanto pode ser transformada «por intenção» como por «extensão»: o primeiro destes modos consiste numa «reflexão interior», típica da «observação reflexiva», e o segundo numa manipulação activa, característica da «experimentação activa».

⁹ As expressões entre aspas são de F. Landry (1991: 25-26).

* Modelo de David Kolb intitulado *Dimensões estruturais do processo de aprendizagem experiencial*, reproduzido in F. Landry (1991: 27).

Estes dois modos de transformação coexistem, quer os conhecimentos sejam adquiridos por apreensão concreta, quer por compreensão abstracta.

Kolb associa estes dois modos de transformação aos tipos psicológicos de C. Jung, o introvertido e o extrovertido, que toma como arquétipos destes dois tipos de funcionamento. Esta associação revela-se, no entanto, um pouco redutora; admiti-la como válida, implicaria concluir que os aprendentes extrovertidos fariam predominantemente aprendizagens de modo mais concreto e os introvertidos de modo mais abstracto, o que suscita algumas reservas.

As duas dimensões estruturantes do modelo da «aprendizagem experiencial» apresentam, como vários autores reconhecem, uma certa proximidade com os processos de assimilação e acomodação, de J. Piaget – para quem os acontecimentos e experiências mentalmente assimiladas sob a forma de esquemas, imagens e conceitos, se acomodam posteriormente às novas experiências e acontecimentos, permitindo o ajuste constante entre o mundo exterior e as representações mentais do sujeito (Landry, 1991: 158). Embora este autor seja considerado distante do pragmatismo que caracteriza a abordagem americana da formação, a sua inteligibilidade do desenvolvimento cognitivo configurou um valioso contributo para o reconhecimento da experiência nos processos de aprendizagem.

Em resumo, para Kolb, um «aprendente», quando confrontado com novos fenómenos e problemáticas, analisa os novos elementos, compara-os com os dados adquiridos nas suas experiências anteriores – isto é, com a informação de que já dispõe. Essa evocação permite-lhe descobrir conceitos e princípios gerais e integrar os dados resultantes das suas próprias observações e reflexões. Por fim, reinveste os resultados das etapas precedentes em novas acções que lhe permitem verificar se as suas ideias se fundam na realidade, se as soluções por si encontradas são eficazes e ainda se os elementos teóricos são, na prática, pertinentes (F. Landry, 1991).

Com base nas quatro etapas do modelo da «aprendizagem experiencial», Kolb determinou quatro modos de aprendizagem:

- a aprendizagem por «experiência concreta»; fundamenta-se nas experiências e relações personalizadas, privilegia o carácter complexo e

único da realidade, os aspectos localizados em detrimento das generalizações, e valoriza mais os sentimentos que os pensamentos; é característica de uma abordagem intuitiva e artística das coisas;

- a aprendizagem por «observação reflexiva»; sobrepõe a compreensão das ideias e dos problemas às suas aplicações práticas, ou seja, centra-se mais na razão de ser das 'coisas' do que no modo como elas funcionam; privilegia a reflexão em detrimento da acção;
- a aprendizagem por «conceptualização abstracta»; centra-se no pensamento lógico, privilegia as ideias e os conceitos em detrimento das intuições e sentimentos; é o estilo que preside à elaboração das teorias gerais;
- a aprendizagem por «experimentação activa»; privilegia as aplicações práticas em detrimento da compreensão teórica e apoia-se mais na acção, no que funciona, do que na reflexão ou 'verdade das coisas'; é essencialmente orientada para a influência das pessoas e das situações.

Esta tipologia das modalidades da aprendizagem, permite, partindo da etapa de aprendizagem privilegiada por determinado «aprendente», identificar qual o seu estilo de aprendizagem, bem como os pontos fracos e fortes do processo, característica que lhe assegurou uma rápida divulgação e reconhecimento. No entanto, deve dizer-se que a importância atribuída por cada sujeito a cada uma destas etapas no seu processo de aprendizagem não é fixa e que, para além das preferências decorrentes do estilo pessoal de aprendizagem de cada um, este processo também depende dos constrangimentos impostos pela situação. Sendo assim, estes quatro tipos de aprendizagem não existem em estado "puro", pelo seria abusivo pretender estabelecer qualquer relação directa e estática entre determinado aprendente e qualquer uma destas modalidades de aprendizagem.

No entanto, importa sublinhar que o reconhecimento de que o acto de aprender se organiza a partir de modalidades diferentes consoante os sujeitos constitui um dos pontos essenciais na demarcação entre a «formação experiencial» e o ensino tradicional. Mas há outros, tão ou mais importantes. Kolb (1984) atribuiu a qualquer uma das modalidades da aprendizagem experiencial um estatuto equivalente. Essa equivalência entre as aprendizagens experienciais e teóricas elevou a experiência a etapa

indispensável da aprendizagem, à categoria de «fonte de conhecimento»; ou seja, a experiência de mera intermediária da passagem da teoria à prática passou ser considerada um elemento constitutivo da sua produção (P. Dominicé, 1989: 62). Este facto fez com que a teoria de Kolb configurasse uma verdadeira revolução do papel da experiência no processo de aprendizagem e introduziu uma dimensão epistemológica no debate sobre a experiência, até então dominado pelo discurso pedagógico. Isto é, como diz P. Dominicé, inaugurou “uma epistemologia da prática, que consiste em fazer de uma realização concreta o lugar da aprendizagem teórica” (Schön cit. in P. Dominicé, 1989: 64).

Embora a teoria de Kolb, seja considerada a génese da revalorização epistemológica da experiência, também foi utilizada para fundamentar e legitimar codificações pedagógicas nos sistemas de formação, tendo sofrido diferentes aplicações – entre elas, a criação nos Estados Unidos do pós-guerra do sistema de «reconhecimento dos adquiridos experienciais», atrás referido, que posteriormente se alargou a outros países, o qual, na prática, visou fundamentalmente conferir um significado pedagógico à experiência vivida, e se reduziu a uma contabilidade das experiências categorizadas como equivalentes a unidades de ensino, uma prática que acabou por dominar e perdurar no sistema da formação norte-americano.

No entanto, P. Dominicé (1989) critica estas práticas por reduzirem as concepções de Kolb a uma simplificação, ou seja, a uma codificação pedagógica da experiência vivida. Para este autor, a formação deve abdicar de modelos prescritivos e aceitar tornar-se “uma *bricolage*, cuja autoridade dependerá do enriquecimento mútuo entre experiência e aprendizagem” (1989: 65), pois a experiência não pode ser confundida com um material pedagógico.

Para M. Finger, a «aprendizagem experiencial» – no sentido pragmático que lhe conferem, tradicionalmente, americanos e ingleses (como, por exemplo, P. Jarvis) – faz do conhecimento “o resultado de uma reflexão cognitiva operada sobre uma experiência” (1989: 40-41), ou seja, uma experimentação (científica) da realidade, no sentido que lhe confere J. Dewey. No seu entender, a adaptação que Jarvis fez do Ciclo de Kolb constitui uma transferência do ideal da experimentação científica para a educação de

adultos, o que revela que a finalidade do processo de aprendizagem experiencial é a adaptação ao meio, material e simbólico.

No entanto, outros autores reconhecem no modelo da «aprendizagem experiencial» de Kolb o fundamento da concepção da «formação experiencial» ou, na terminologia de B. Courtois (1995), da «formação transformadora», que se demarca do ensino tradicional essencialmente por reconhecer que o acto de aprender se organiza, segundo os indivíduos, a partir de diferentes modalidades, ou seja, que existem diferentes maneiras de caminhar no processo de aprendizagem e – o mais relevante, particularmente para o presente trabalho – que tanto umas como outras são igualmente válidas (A. Barkatoolah, 1989).

1.2.3. Rogers, a aprendizagem experiencial centrada no aprendente

Entre as referências norte americanas da «formação experiencial» destaca-se o nome de C. Rogers (1951), conhecido continuador de K. Lewin,¹⁰ que aprofundou a abordagem da aprendizagem experiencial no seio do grupo. A tensão dialéctica entre a teoria e a prática, acima referida, também suscitou paixões e dividiu opiniões no seio do movimento da «formação por grupos» e esteve na origem de uma cisão que deu origem a dois movimentos opostos, um caracterizado por privilegiar a abordagem racional e se centrar na tarefa que o grupo deve executar, e outro, no qual se inscreveu C. Rogers, que se caracterizou por privilegiar uma abordagem existencial e valorizar essencialmente o desenvolvimento pessoal dos participantes – para este movimento, contrariamente ao primeiro, a tarefa a executar não era um fim em si mesmo, mas apenas um meio de formação.

Rogers liga directamente o processo de aprendizagem à estrutura de um ser que tende a evoluir, de modo inato, para a sua actualização. Em seu

¹⁰ Kurt Lewin, embora mais associado à dinâmica de grupos e aos trabalhos sobre a investigação-acção, fez da integração da teoria e da prática uma das suas preocupações centrais. Foi no contexto da dinâmica de grupos que o seu contributo para esta problemática se edificou. Na sua concepção “da confrontação entre o vivido do grupo (o aqui e agora) e os conceitos teóricos (afastados do vivido e por vezes incoerentes com ele), deveriam surgir novas aprendizagens que integrariam a teoria e a prática”. Daí que os seus trabalhos, bem como os dos seus continuadores, sejam considerados uma referência de destaque no seio da abordagem da «aprendizagem experiencial». Cf. F. Landry (1991).

entender, a evolução positiva do ser tem lugar por meio da aprendizagem, por si entendida como uma assimilação da experiência pessoal no interior da estrutura do ser, razão pela qual, na sua perspectiva, “a única aprendizagem que realmente influencia o comportamento de um indivíduo é aquela que ele mesmo descobre e apropria” (cit. in G. Bourgeault, 1991: 43). Razão pela qual o autor entende que “não podemos ensinar outra pessoa directamente, apenas podemos facilitar a sua aprendizagem” (Rogers, 1974: 43).

No entender de A. Chené *et al.* (1991: 202-203), quer no progressismo, de J. Dewey, quer na perspectiva humanista de Rogers – assente na centralidade do sujeito –, a experiência formadora é associada a um processo mental interno que resulta da interacção do sujeito com o meio e se acumula ao longo da vida. Isto é, a aprendizagem resulta de uma transformação da experiência. Enquanto na primeira perspectiva a acção da experiência sobre a pessoa é considerada formativa, na segunda a experiência, em si mesma, é um dos momentos constitutivos da formação e é a série de acções ou de transformações que a experiência gera na história dos sujeitos que forma.

Esta perspectiva despertou o interesse de várias práticas sociais, particularmente entre os americanos, e fez com que esta abordagem se alargasse aos mais diversos campos e práticas sociais na área das relações humanas. Foi a grande fonte inspiradora da psicologia humanista que, por sua vez, se tornou na grande fonte inspiradora da formação de adultos. O interesse despertado pelo seu trabalho como educador induziu Rogers a propor a transferência “para a pedagogia de adultos da tomada em consideração da experiência subjectiva, vivida e trabalhada no seio de um grupo, quer dizer na intersubjectividade” (B. Courtois, 1995: 32).

A aprendizagem, tradicionalmente entendida, como um mecanismo organizado em função dos objectos a dominar, passou então a ser concebida como um “princípio unificador do crescimento que vai dar sentido ao conjunto das experiências do adulto” (P. Dominicé, 1989: 62). Por conseguinte, fazer novas experiências passou a ser entendido como uma condição *sine qua non* do desenvolvimento pessoal, o que levou certos formadores a converter a formação num espaço onde a experiência passou a ser prescrita, ou seja, “imposta” como uma norma à qual os sujeitos em formação se deveriam submeter, “para assegurar a actualização das potencialidades humanas” (*ibid.*).

Isto é, à semelhança de outras concepções oriundas da Psicologia e da Sociologia, as teorias de Rogers também não conseguiram evitar que a codificação didáctica desvirtuasse os seus princípios fundadores.

1.3. Mezirrow, a formação experiencial crítica

Tal como na tradição europeia, entre os investigadores americanos também se encontram autores mais críticos que se esforçam por orientar a formação para a interpretação da experiência. Entre eles, destaca-se J. Mezirrou (1984),¹¹ um discípulo de P. Freire que aprofundou a abordagem crítica no campo da educação de adultos (inaugurada pelo mestre), conhecido por fazer do debate epistemológico uma questão central no campo da formação de adultos americana. A sua «teoria da transformação do quadro de referências» descreve o processo pelo qual a aprendizagem, no adulto, leva a uma mudança. No entender de Merriam e Clark (cit. in C. Danis, 1998: 35), Mezirrou propõe a teoria mais completa para explicar como se produz a aprendizagem a partir da experiência de vida e como esse tipo de aprendizagem pode levar a um determinado tipo de desenvolvimento humano.

Na perspectiva deste autor, nem toda a experiência resulta numa aprendizagem, mas comporta em si mesma um potencial que serve de suporte à aprendizagem. Sendo assim, no aprofundamento do sentido da experiência vivida reside um inquestionável potencial de aprendizagem, razão pela qual atribui uma importância particular à interpretação da experiência, quer esta seja adquirida em contexto educativo quer no meio sociocultural. De acordo com o autor, a transformação de perspectiva só pode ocorrer quando o sentido de uma experiência é questionado numa prática de experiência reflectida que induza a modificar as representações e os valores, reorganizando-os. Em seu entender, a confrontação de ideias tem um papel privilegiado na criação de novas pistas de pensamento e acção (G. Bourgeault, 1991: 48) e no desenvolvimento do pensamento crítico – uma condição indispensável à participação criativa dos sujeitos.

¹¹ Professor de educação de adultos na Universidade de Columbia, em Nova York. Cf. P. Dominicé (1989: 62).

Como facilmente se pode constatar, a sua perspectiva de formação põe o enfoque na reflexão enquanto instrumento de transformação, aproximando-se, nessa medida, daquela que é tida como a primeira definição da «formação experiencial»: “uma formação por contacto directo com uma situação de vida, mas reflectida” (G. Pineau, cit *in* B. Courtois, 1995: 33). Como se sabe, esta dimensão reflexiva é um dos referentes essenciais da corrente crítica da «formação experiencial», que tem inspirado, entre outros: P. Dominicé (1991); C. Josso: (1991); G. Pineau (1991) M. Finger, (1989) e B. Courtois, (1989). Estes autores rejeitam estabelecer uma relação unívoca entre a experiência e a prática, como acontece na «aprendizagem experiencial» de inspiração pragmática. Na sua perspectiva, esta “não questiona o sujeito” e, nessa medida, desvirtua e põe em causa a concepção existencialista de formação em que os mesmos se inspiram.

De acordo com M. Fabre (1994), a tensão entre as duas tradições que atravessam a aprendizagem pela experiência fundamenta-se essencialmente em três pontos: primeiro, a pretensão, por parte de certos sectores, de instituir o método experimental como paradigma da experiência; segundo, a diferença de interesses das duas tradições; e terceiro, a “historicidade da experiência”. A primeira questão passa pela oposição estabelecida por J. Diltthey, conhecido teórico da compreensão, entre a «explicação» e a «compreensão». Com efeito, como Fabre sublinha, qualquer tarefa quotidiana, desde que não rotineira, pode ser pensada hoje segundo o modelo da resolução de problemas – e a título de exemplo recorda que a própria psicoterapia recorre ao saber hermenêutico da prática narrativa como resolução de problemas.¹² No entanto, como recorda o autor, não se pode iludir que as práticas das ciências humanas são distintas das usadas pelas ciências da natureza; a diferente natureza dos fenómenos, de que as mesmas se ocupam, assim o exige.

Quanto à segunda questão: como se sabe, o conhecimento, tal como toda a acção humana, é movido por interesses, não é neutro (C. Rogers, 1951; M. Lesne, 1989; B. Charlot, 1997; J-Y. Rochex, 1995, J-P. Boutinet, s/d). Por conseguinte, a interpretação da experiência não foge a essa regra. Assim, na perspectiva pragmática de J. Dewey, o privilegiar da experiência enquanto

¹² Sobre esta prática, ver O. Gonçalves(2000).

resolução de problemas é animado por um interesse de natureza técnica: o de controlar e regular a actividade, por forma a assegurar e garantir o seu sucesso, ou seja, a adaptação do aprendente à sociedade em que está inserido. Em contrapartida, na tradição do conceito *Bildung* do Romantismo alemão, a experiência é privilegiada enquanto “processo de busca e de formação onde a pessoa elabora um sentido a atribuir aos seus vividos e às suas experiências de vida” (M. Finger, 1989: 43). Ou seja, nesta perspectiva, o interesse da experiência radica na relação natural da pessoa com a vida, pois considera-se que é com base na compreensão dessa mesma experiência – na compreensão da vida sociocultural e histórica e da sua participação nela –, que a pessoa se forma.

Nesta perspectiva, “as experiências da vida (...) são constitutivas da própria pessoa” (*ibid.*) e a formação não se rege pelo valor supremo da adaptação. Pelo contrário, atribui-se um papel predominante ao que releva da vida: as emoções, os sentimentos, as intuições, pois pressupõe-se que o que confere valor e sentido a uma vida releva essencialmente da ordem estética e ética. Sendo assim, o valor da experiência reside na intercompreensão, na capacidade de encontrar nos outros algo de si, na possibilidade de conferir unidade às diferentes peripécias da vida, ou seja, na possibilidade de compreender “os factores históricos, sociais e culturais que foram determinantes no seu percurso de vida” (M. Finger, 1986: 84) – o que pressupõe que “a pessoa não pode compreender a vida a partir de um ponto de vista exterior ao seu” (*ibid.*). Desta forma, ao interesse instrumental do pragmatismo americano pela experiência, a «filosofia da vida» (M. Finger, 1989: 42) contrapõe uma racionalização narrativa apoiada na mediação da linguagem e dos símbolos, onde pensar é, acima de tudo, compreender interiormente as experiências vividas no decurso de uma história de vida (1988).

O que remete para o terceiro ponto, a formação em sentido geral, e experiencial em particular, é tributária de dois tipos de racionalidade antagónicos entre si: uma pragmática ou instrumental e outra hermenêutica ou narrativa. A interpretação pragmática preocupa-se em reter da experiência apenas o que é classificável, mensurável, invariável, razão pela qual descarta da vida tudo o que nela releva da subjectividade – no entender de M. Fabre,

“tudo o que dá sabor à vida” (1994: 162) –, o que na prática se traduz por privar a experiência dos momentos únicos irrepetíveis, e mais ainda, do seu traço histórico, um elemento imprescindível à construção do seu sentido. Como se sabe, a “historicidade da experiência” compõe-se precisamente de tudo o que fica à margem da experimentação, isto é, de tudo aquilo que ela habitualmente rejeita, razão pela qual, de acordo com o autor que temos vindo a seguir, a experiência, no sentido pragmático da experimentação, não é capaz de pensar o que formar quer dizer.

Em contrapartida, na abordagem hermenêutica, a experiência é habitualmente associada a um processo mental interno que traduz a reacção do sujeito ao meio, ao resultado das suas interacções com ele, ou seja, a algo que se acumula no decurso da vida. Nesta abordagem, a formação “ora designa a acção da experiência sobre a pessoa, ora a sequência destas acções ou transformações que a experiência engendra na história do sujeito” (A. Chené e J-P. Theil, 1991: 203), isto é, releva da dimensão temporal e intersubjectiva da experiência, bem como do papel activo da pessoa na relação com a realidade em que se inscreve.

Segundo M. Fabre, a clivagem entre estas duas racionalidades tem repercussões a quatro níveis: político, epistemológico, ontológico e ético. Ao nível político, traduz a oposição entre as preocupações adaptativas da corrente pragmática da formação – inspirada no *ethos* tecnocrático que faz da formação um instrumento da adaptação ou ajuste económico – e as preocupações da formação enquanto tempo de reflexão, que busca a construção de saberes e de sentido. Ao nível epistemológico, opõe o discurso instrumental do “pedagogismo” da corrente pragmática, – que reduz a formação a conteúdos e dispositivos de ensino – à busca de sentido, que caracteriza a abordagem hermenêutica, preocupada, essencialmente, em ir além de toda e qualquer redução técnica ou metodológica.

Do ponto de vista ontológico, a oposição entre as duas correntes manifesta-se nas diferentes concepções de formando: enquanto no paradigma tecnológico, ele é visto como um “objecto a modelar”, no paradigma biológico é um “sujeito em desenvolvimento”. Por último, do ponto de vista ético, que decorre dos três níveis anteriores e está associado a uma deontologia da formação, opõe-se uma formação orientada pelo paradigma tecnológico e

pensada numa lógica de produção, a uma formação mediatizada pela linguagem, pela intercompreensão, que tem como primado “a escuta do sentido”, na qual o aprendente, mais que um simples produto de um dispositivo técnico ou um recurso, é essencialmente considerado uma pessoa, enquanto ser psicossomático e sociocultural, ou seja, na sua totalidade e não apenas na sua dimensão cognitiva.

Apesar da dualidade acima abordada e da dificuldade de definição que a mesma acarreta, segundo J. Germain (1991) a análise da bibliografia sobre a formação experiencial permite identificar alguns denominadores comuns,¹³ que podem ser entendidos como o núcleo duro deste conceito e permitem perceber do que se fala quando, como no presente trabalho, se fala de aprendizagem ou formação experiencial, a saber:

- a formação experiencial é por natureza inacabada, ou seja, é permanente;
- o processo de formação pode ocorrer quer dentro quer fora do sistema formal de formação;
- o processo de formação experiencial vai além do cognitivo e implica a pessoa na sua totalidade;
- o acto de aprender decorre em contexto social, cultural e historicamente determinado, o que faz do saber experiencial um saber localizado;
- a formação experiencial é uma formação não mediada e não diferida; realiza-se pelo contacto directo e é reflectida (consciente ou inconscientemente).

A noção de formação experiencial utilizada no presente trabalho teve a preocupação de evitar, parafraseando M. Fabre (1994) quer o “radicalismo da mútua exclusão” entre as concepções acima referidas, quer “a sobreposição do que é, talvez, irreconciliável”. Ou seja, tentou fazer uma abordagem multirreferencial (Ardoino, 2000) do conceito, sem que tal signifique que se confundem as duas racionalidades que hoje atravessam a formação experiencial – partiu-se, do pressuposto que tentar conhecer e compreender os percursos e processos pelos quais as pessoas se formam pela experiência

¹³ Cf. A. Barkatoolah (1989), J. German (1991) B. Courtois *et al.* (1991) .

vivida, exige pensar os percursos de formação em toda a sua complexidade, ou seja, a partir de diferentes ângulos e pontos de vista não exclusivos entre si.

Sendo assim, embora o presente estudo se restrinja ao campo da investigação e não tenha comportado qualquer dimensão formativa, funda-se na concepção da formação como um processo de «auto-construção da pessoa», segundo a qual o sujeito está sempre ligado a uma história que constrói e ao longo da qual não só acumula como reelabora continuamente as diversas experiências formativas com que se confronta, descartando umas e reconstruindo outras, cujos conteúdos e processos são os do mundo do trabalho, da linguagem, da cultura, da interacção, da própria vida.

Portanto, embora neste caso o processo não tenha sido explicitamente mediado por terceiros, como preconiza a corrente crítica, mas ocorrido tacitamente de acordo com os contextos e a maior ou menor capacidade reflexiva dos sujeitos, para transformar o sentido das experiências vividas ou o sentido da vida, a noção de formação experiencial aqui utilizada pressupõe que o sujeito se forma no decurso da sua história, através da compreensão do sentido da mesma (Mezirrou, cit. in A. Chené, 1991: 203), ou seja, releva do seu sentido hermenêutico. Por outro lado, também parte do pressuposto que as novas aprendizagens são assimiladas às experiências passadas e transformadas por elas, o que a inscreve na perspectiva da formação enquanto transformação da experiência (D. Kolb).

2. A experiência formadora

Reflectir sobre a formação experiencial implica também perceber por que razão certas experiências vividas são mais formadoras do que outras e em que consiste uma «experiência formadora». A explicação para a primeira questão parece residir no simples facto de algumas das nossas vivências serem mais intensas do que outras ou, na terminologia de J. A. Correia (1996: 104), «particularmente densas», razão pela qual conseguem impor-se à nossa consciência, que delas extrai informações essenciais às nossas transacções: "connosco próprios e/ou com o nosso meio humano e natural" (C. Josso, 2002:

34). Como D. Kolb (1984) revelou, a experiência constitui uma referência na avaliação de uma nova situação, actividade ou acontecimento.

No entanto, a outra questão – em que consiste e como se estrutura uma experiência formativa –, embora intimamente imbricada com a primeira, é bem mais complexa. De acordo a bibliografia,¹⁴ a experiência formadora, apesar de poder ser constituída por um único acontecimento, constrói-se habitualmente por acumulação na repetição de situações vividas, escolhidas ou impostas, no domínio profissional, pessoal e familiar e na interacção entre estes. Os estudos realizados no seio da abordagem biográfica da formação revelam que a experiência formadora tanto pode proceder de experiências individuais como colectivas e que a fenomenologia das experiências tem uma natureza compósita: abarca um conjunto de “atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjectividade e identidades” (C. Josso, 1991: 191). Pelo que, as experiências formadoras são, habitualmente, expressas em vários registos, embora uma mesma experiência possa ser narrada com recurso a diferentes modalidades de registo.

Entre as experiências formadoras habitualmente evocadas nas narrativas biográficas, C. Josso (200: 35) distingue três tipos: as «existenciais», que remetem para o conhecimento psicossomático de si próprios; as «instrumentais/pragmáticas», que traduzem as capacidades e competências que permitem interagir consigo próprios, com os outros e o mundo; e as «compreensivas/explicativas», que se referem a conhecimentos teóricos ou à sua construção e utilização. De acordo com esta autora, os contextos socioculturais em que ocorrem e as situações que podem vir a constituir experiências formativas são muito diversos; tanto podem ser os mais formais como os mais informais e desestruturados (ver cap. III). E tanto quanto se conhece, não existem contextos específicos para induzir determinadas experiências formativas, o que, de certo modo, contraria o que defendem A. Pain (1990), J. Steiner (1985), C. Undarra (1996).

Segundo a autora, a fenomenologia das experiências formativas tem revelado que é inútil tentar estabelecer correlações sistemáticas entre determinadas aprendizagens e determinados contextos, ou seja, tentar

¹⁴ A propósito da experiência formadora ver: S. Enriotti, A. Chené e J-P. Theil (cit. in B. Courtois et G. Pineau, 1991) e C. Josso (2002).

identificar as situações ideais para a «aprendizagem experiencial», pois para além das características dos contextos, ela é essencialmente influenciada pelas lógicas próprias de cada sujeito. Desde logo, as vias de acesso a uma mesma aprendizagem podem ser muito díspares: aprendizagens muito distintas tanto podem ocorrer em contextos socioculturais semelhantes como em contextos muito diferentes e uma mesma aprendizagem pode ocorrer em situações completamente distintas.

Embora quanto aos contextos e condições pareça não existir grande coincidência, o mesmo já não se pode dizer relativamente ao modo como se estrutura a experiência formadora. Apesar de existirem pequenas divergências, são vários os autores (P. Jarvis :1987¹⁵, S. Enriott, 1991, C. Josso: 1991, 2002) que, à imagem de D. Kolb (1984), defendem que a experiência formadora obedece a uma sequência de etapas. Segundo M. Finger (1989: 41), P. Jarvis, complexificou o modelo de Kolb, sem contudo o modificar nas suas quatro etapas. E S. Enriott (1991), ainda que considere que o movimento em espiral traduz melhor a ideia de crescimento do que o movimento circular do modelo de D. Kolb, também defende que a experiência formadora se estrutura de acordo com três etapas ou níveis. Por sua vez, C. Josso (2002: 36), embora distinga três tipos de experiências formativas distintas: «a ocasional», que consiste em “ter experiências pelo que me foi dado viver”; «a intencional», que consiste em “fazer experiências que me proponham viver”; e a «reflectida», que consiste em “pensar estas experiências”. E defende que cada uma delas tem uma modalidade diferente de estruturação, em seu entender estas também se estruturam por diferentes etapas, a saber:

No entender da autora, todas as vivências imprevistas que surpreendem com maior ou menor intensidade e provocam rupturas, isto é, perturbam afectivamente, interrompem os modos de funcionamento, abrem ‘brechas’ nas lógicas e criam desequilíbrio ou incapacidade de integrar os dados recém-chegados no que já é conhecido, pondo, em causa o conjunto de referências da pessoa – as suas “verdades” – constituem o ponto de partida, ou seja, a primeira etapa na elaboração da experiência formadora «estruturada a *posteriori*». No entanto, sublinha que o essencial da estruturação da

¹⁵ Autor citados in M. Finger (1989: 41).

experiência não reside neste primeiro momento, mas sobretudo no uso que posteriormente se faz dessa mesma vivência¹⁶ – uma concepção que se aproxima da abordagem das dimensões formadoras do imprevisto de A. Pain (1999).

A segunda etapa tem início com a ressonância que o «ruído» causado pelas vivências imprevistas provoca nas consciências; essa ressonância leva a pessoa a pensar no que se está a passar e a tentar encontrar um meio de nomear o sucedido. Esta etapa corresponde à fase de assimilação piagetiana ou à apreensão no modelo de Kolb, isto é, à fase inicial de um processo de análise pessoal interior, de procura ou construção de sentido – etapa habitualmente descrita e valorizada nos trabalhos sobre as potencialidades da narrativa.

Na terceira etapa, que consiste na passagem da sensação de estranheza ou desconhecimento inicial à de familiaridade ou conhecimento, a pessoa torna-se capaz de nomear, para si própria e/ou para os outros, o que aconteceu e o que aprendeu. Esta nomeação mediada pela linguagem implica um ou vários registos de referência, que permitem interpretar social e culturalmente em que consistiu a experiência. Na perspectiva de S. Enriot (1991), este processo de explicitação pela socialização permite passar o saber experiencial de implícito a explícito, razão pela qual representa um dos dispositivos mais significativos da formação experiencial.

Por último, uma vez identificada a nova experiência, tem lugar a quarta etapa, que consiste num novo questionamento, orientado no sentido de perceber a utilidade da experiência vivida e configura um momento de tomada de consciência, no qual a pessoa ou percebe que aquela experiência integra uma série de outras que a precederam ou, pelo contrário, que é única e transferível para um outro contexto ou ocasião – tal como revela o modelo experiencial de Kolb. Esta modalidade de «estruturação *a posteriori*» da experiência é a mais frequente nas aprendizagens ditas experienciais.

A «estruturação *a priori*», segundo a autora, diz respeito às experiências de formação em situação escolar ou institucionalizada, ou seja, às experiências

¹⁶ C. Josso distingue esta primeira etapa, que designa por «vivência» da «experiência». Com o primeiro termo designa as experiências espontâneas que todos vivemos, que, na sua

formativas intencionais que em seu entender constituem uma variante da primeira modalidade. Só que neste caso o processo segue um caminho precisamente inverso ao anterior: tem como ponto de partida tudo aquilo que foi previamente nomeado, simbolizado, formalizado e está disponível através de um conjunto de dispositivos e práticas pedagógicas, que obedece a uma lógica de organização, sistematização e adequação do conhecimento.

Tal como na primeira situação, as experiências estruturadas «*a priori*», também provocam ‘ruído’ e perturbam o quadro existente e, nessa medida, também induzem a pessoa a um trabalho interior que visa permitir integrar a nova vivência, trabalho através do qual a pessoa, com base numa simbolização e formalização negociada com os outros, tenta explicitar para si própria o que se passou. Daí se poder concluir que o trabalho de interiorização da experiência se revela uma etapa incontornável da experiência formadora, *a posteriori* ou *a priori*, ou seja, a essência da experiência formativa, razão pela qual todos os teóricos da formação experiencial acima abordados põem a tónica na necessidade da reflexão.

C. Josso distingue ainda uma outra modalidade de estruturação, que não estabelece qualquer distinção entre as experiências elaboradas *a priori* ou *a posteriori*, que denomina de «reflectida» (2002: 40). Esta modalidade de estruturação consiste, essencialmente, em «pensar as experiências» num trabalho alternativo de reflexão, através do qual o sujeito é levado a identificar o que pode extrair das experiências vividas, independentemente da sua natureza – um processo de auto-interpretação e co-interpretação da experiência que investe na interpretação da pessoa, enquanto ser capaz de singularidade, responsabilidade e autonomização partilhadas com uma comunidade. Nesta modalidade de estruturação a experiência é entendida numa perspectiva temporal e intersubjectiva que põe em relevo o papel activo da pessoa na sua relação com a realidade e o devir da sua formação.

Esta modalidade mediada, ou guiada, de estruturação da experiência, mais do que dizer respeito à aprendizagem ou aquisição de algum saber-fazer ou competência na e pela experiência, como sublinha C. Josso (2002: 40), visa o “todo da pessoa, diz respeito à sua identidade profunda, à maneira como ela

perspectiva, só atingem o estatuto de experiências a partir do momento em que forem objecto de um trabalho do consciente. Cf. C. Josso (2002: 35).

se vive como ser”, ou seja, remete para a «experiência existencial», reconhecida base de trabalho e objecto de estudo das abordagens da formação experiencial de inspiração existencialista, que têm como finalidade primordial facilitar ao aprendente a “organização da significação existencial de um conjunto de experiências” (C. Josso, 2002: 37), ou seja, o «saber-fazer-sentido» (A. Chené *et al.*, 1991: 201).

Em resumo, a experiência formadora independentemente da sua natureza, «ocasional», «intencional» ou «reflectida» é indissociável de um trabalho de interiorização – que pode contar, ou não, com a mediação de terceiros. E distingue-se não tanto pelo processo da sua estruturação, mas sim pelo carácter mais ou menos imprevisto da mesma e pelo seu produto, isto é, pela natureza do saber a que dá acesso, que tem, no entanto, um denominador comum: “resulta do encontro pessoal e directo com o sujeito, uma pessoa, ou uma coisa” e, nessa medida, “é necessariamente pessoal e idiossincrático” (1991, 202).

3. O saber experiencial: um «saber local de uso» corporalizado

O texto precedente, tal como o presente estudo, pressupõe que através da experiência se aprende, o que por sua vez implica a existência de um saber experiencial (G. Jobert (1991). Esta ideia, bem conhecida do senso comum e hoje cada vez mais reconhecida na comunidade científica¹⁷ – nomeadamente entre os biólogos, antropólogos e psicólogos, para os quais a aprendizagem pela experiência teve um papel determinante na evolução filogenética da espécie humana¹⁸ (ver cap. II) – não é, contudo, pacífica.

L. Toupin (cit. *in* B. Courtois, 1995: 41) define este saber experiencial como “um saber pragmático partilhado no seio de uma comunidade de pertença, sensível ao contexto local” e G. Pineau, como um «saber local de

¹⁷ A realização do primeiro simpósio sobre a formação experiencial organizado em Paris, em 1989, com o apoio da RIFREP, uma rede internacional de formação e investigação em educação permanente, da AFPA e da Universidade François Rabelais, constitui uma prova deste reconhecimento. Cf. J. Germain (cit. *in* B. Courtois et G. Pineau, 1991: 9).

¹⁸ A. Barkatoolah escreve: “a sua origem remonta ao homem das cavernas, que através de um processo de tentativa e erro teve de se acomodar a fim de subsistir”. Cf. A. Barkatoolah (1989: 48-49).

uso» (*ibid.*). Com efeito, o carácter localizado ou contextualizado surge assinalado desde as primeiras definições conhecidas do saber experiencial. No entanto, ainda que qualquer um dos autores citados não hesite em usar a palavra saber – termo que, de acordo com a trilogia informação /conhecimento/saber de J-M. Monteil (cit. in R. Canário, 1999: 127) remete para uma representação formalizada do saber, susceptível de transmissão distinta da pessoa –, como sublinha B. Courtois, “se os detentores de experiência possuem um saber de «uso» que sabem utilizar eficazmente nas situações conhecidas, têm muitas vezes dificuldade em saber o que sabem e, portanto, em pôr em palavras esse saber «desconhecido», para o formalizar, o posicionar, o explicitar” (B. Courtois, 1995: 41).

Esta dificuldade do saber experiencial se dizer foi revelada desde a institucionalização, nos Estados Unidos e não só, do sistema de «reconhecimento dos adquiridos experienciais» e desde logo assinalada, pois colocava sérios problemas quer à sua identificação, quer à transferibilidade do saber experiencial. Muitas das pessoas envolvidas nestes processos de reconhecimento de saberes, como sublinha B. Courtois, “não sabem o que sabem, nem sabem que sabem” (1995: 31), o que, na maioria das vezes, os impede de pensar e nomear os seus saberes experienciais e, por conseguinte, de os reconhecer.

Com efeito, o saber construído ou mobilizado pela experiência na chamada «escola da vida» não remete para um saber aplicado; pelo contrário, comporta capacidades e competências – largamente submetidas à prova de uma realidade singular – que, por se revelarem eficazes, a pessoa reutiliza em diferentes campos de acção. É na sua essência um saber virtuoso, no sentido conferido a este termo por N. Dodier (1995: 217), um saber que se situa na ordem do fazer interiorizado nos gestos e no corpo, ou seja, um saber corporalizado. Este saber de «uso» ou conhecimento tácito, como diz A. Moison, “induz ao mesmo tempo elementos cognitivos, esquemas, crenças, modelos mentais [...], elementos técnicos correspondentes a um saber-fazer enraizado em contextos específicos de acções” (cit. in G. Pineau, 2001: 339), isto é, configura uma unidade biocognitiva (*ibid.*) de tal modo incorporada que habitualmente se torna refractária à tradução em palavras, ou seja, indizível. Como diz G. Jobert (1991:77), um saber opaco aos seus próprios detentores.

O saber experiencial tem sobretudo uma “natureza estratégica, relacional e metodológica” (B. Courtois, 1995: 42), por conseguinte, dificilmente se deixa enquadrar nos contornos de um saber disciplinar, razão pela qual, apesar de poder ser muito eficaz, levanta problemas de explicitação e transmissão. Segundo F. Serre, as pessoas que desenvolvem uma boa teoria da acção não têm necessidade de pensar muito tempo nos diversos aspectos da situação; elas “espontaneamente percebem os aspectos importantes de uma situação e podem agir rápida e eficazmente graças à sua teoria da acção” (1991: 298), habitualmente refractária à consciência do próprio indivíduo. Pelo que têm dificuldade em a traduzir por palavras. Esta afirmação de um operário especializado na montagem de sistemas electrónicos recentemente entrevistado ilustra bem esta ideia: “se alguém me perguntar o que estou a fazer, não respondo, estou tão concentrado naquilo que nem eu o sei como é”. Como diria o autor, mostra, que as teorias da acção “são tácitas num duplo sentido: o indivíduo não sabe que as aplica e, por esse facto, não sabe que o sucesso da sua acção depende de teorias” (*ibid.*).

Por outro lado, os critérios de legitimidade dos saberes aprendidos na prática, na acção, são diferentes dos da ciência. A validade de uma determinada prática vê-se na “eficácia da acção” (Serre, 1991: 299), a qual se traduz nos resultados obtidos. Como escreve S. Enriott, “a educação experiencial tem a sua recompensa em si mesma, porque podemos utilizar imediatamente o resultado desta educação, o que significa que a sua avaliação não se processa do mesmo modo da situação institucionalizada de formação” (1991: 189-190), mas de uma forma pessoal e subjectiva.

Outro traço que caracteriza o saber da acção, e que contribui para a dificuldade acima referida, é a sua natureza «multirreferencial» (*ibid.*). Como o texto acima revela, a «formação experiencial», ainda que as integre, não se define por referência às situações escolares instituídas. Integra uma multiplicidade de situações cujo objectivo explícito não é a formação – a situação de trabalho na empresa (G. Jobert, 1991; G. Bonvalot, 1991; J-G. Nadeau, 1989; R. Sainsaulieu, 1999); a situação de solidão e intimidade (G. Pineau, 1989); e as situações da vida quotidiana (C. Josso, 1991), nas quais, apesar da ausência de intenções educativas e do não reconhecimento pelos

actores envolvidos da sua dimensão formadora,¹⁹ se produzem ou reforçam aprendizagens e saberes experienciais.

No entanto, como sublinham alguns autores, entre os quais P. Dominicé (1989) e E. Gelpi (1989), o saber experiencial apresenta algumas dificuldades ou limitações. Como acima se disse, o efeito formativo da experiência sedimenta-se "na intimidade das pessoas, no seu corpo, na sua inteligência, no seu imaginário, na sua sensibilidade, na sua confrontação quotidiana com a realidade e a necessidade de resolver problemas de toda a natureza" (G. Jobert, 1991: 75). Por conseguinte, está intimamente ligado a um determinado contexto ou situação particular que condiciona, de modo incontornável, os saberes adquiridos. Sendo assim, o saber experiencial é condicionado quer pelos limites dos percursos individuais das pessoas, quer pelos contextos que os mesmos atravessam.

Contudo, a formação experiencial crítica faz deste saber de «uso» o ponto de partida para um «outro» tipo de saber, para a construção de um saber hermenêutico que passa pela compreensão dos factores históricos, sociais e culturais que foram determinantes no percurso de uma vida, um saber reflexivo e crítico elaborado pela pessoa num processo de tomada de «consciência crítica» e, nessa medida, emancipador. No entender de M. Finger, é esse "o saber de que as pessoas precisam para elaborar a sua identidade na sociedade moderna" (1988: 85), e provavelmente na sociedade dita pós-moderna, em profunda mutação, onde as tradicionais referências identitárias se esboroam.²⁰

Em resumo, de acordo com a bibliografia o saber experiencial é um saber de uso, contextualizado social, cultural e historicamente, que se reforça e se valoriza na sua eficácia a curto prazo. Um saber tácito e corporalizado que tem a acção por referência e, nessa medida, dificuldade em se expressar, um saber multirreferencial, pouco valorizado, ao qual as pessoas podem e devem aprender a atribuir sentido. No entanto, este quadro teórico permite pensar, parafraseando G. Berger (1991), que mesmo um adulto com uma frágil

¹⁹ Segundo Trilla Bernet, dois significativos indicadores da educação informal (cit. in A. Pain, 1990: 127).

²⁰ De acordo com C. Dubar, no actual contexto de metamorfose social e estilhaçar das referências colectivas, a identidade há muito que deixou de corresponder a uma noção estável,

formação escolar pode construir o seu futuro com base nas suas experiências profissionais e sociais.

4. A figura do aprendiz e aprendizagem experiencial

Embora o neologismo «formação experiencial» só tivesse sido reconhecido em França na década de noventa, a associação entre a aprendizagem e formação de adultos é trabalhada há vários anos noutros países, nomeadamente nos Estados Unidos, onde emergiu e se desenvolveu a andragogia – uma nova disciplina que, na perspectiva G. Pineau, “não é sério ignorar nem científica nem profissionalmente” (2001: 332) quando se pretende abordar a aprendizagem de adultos e a formação experiencial. Razão pela qual, chama a atenção para o livro de C. Danis e C. Solar (1998) *Apprentissage et développement des adultes*, no qual se faz um amplo recenseamento dos estudos recentemente publicados sobre a aprendizagem e desenvolvimento dos adultos, no entender do autor, uma obra de referência no paradigma andragógico renovado.

As autoras citadas, embora sublinhem o progressivo consenso em torno da importância da aprendizagem experiencial, concluem que, na bibliografia, a experiência não tem sempre o mesmo sentido: para uns autores, como por exemplo Merriam e Clark (cit. in C. Danis, 1998: 69), assume sobretudo o papel de *conteúdo* – que engloba o conjunto das percepções, emoções e conhecimentos acumulados ao longo da vida – e para outros, nomeadamente Canan (*op. cit.*, 70), o papel de *processo* pelo qual o adulto integra os conteúdos da realidade – no fundo, dois conceitos-chave na problemática da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Mas, para C. Danis e C. Solar o que ressalta da análise da aprendizagem, na perspectiva do desenvolvimento, é a libertação das aprendizagens das clássicas clivagens entre o formal e o informal. Segundo as autoras, nos estudos recenseados, “a aprendizagem desenvolvimental decorre num contínuo-descontínuo que despreza o lugar e o tempo” (C. Danis *et al.*, 1998: 316).

está em permanente desconstrução e reconstrução e tem uma natureza narrativa. Cf. C. Dubar (2000).

Barbara Rogoff (1993), psicóloga do desenvolvimento, é uma das investigadoras da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, que tem contribuído para o desencarcerar da aprendizagem dos espaços escolares. De acordo com as suas teses, o desenvolvimento cognitivo, afectivo e social é uma aprendizagem que opera através da «participação guiada» (1993: 40-42), isto é, da participação conjunta em actividades rotineiras partilhadas, no entrelaçar dos papéis dos jovens crianças (ou adultos) com os das pessoas com quem interactivam na relação de comunicação, a qual pressupõe o ajuste progressivo da responsabilidade dos mais novos às destrezas e conhecimentos adquiridos. Segundo esta autora, "os aprendizes aprendem a pensar discutindo, actuando e interagindo, de forma cada vez mais 'sábida', com pessoas que fazem algo bem e fazendo-o conjuntamente enquanto participantes legítimos e 'periféricos'" (Lave, cit. in Rogoff, 1993: 68). Em seu entender este é o processo pelo qual todas as sociedades humanas proporcionam aos seus membros mais novas oportunidades, explícitas ou implícitas, de aprendizagem.²¹

A sua concepção de «participação guiada», enquanto processo de desenvolvimento cognitivo, afectivo e social da pessoa, parte de dois pressupostos: primeiro, que as pessoas não se limitam a acumular conhecimentos e habilidades, mas "exploram, resolvem e recordam problemas" (B. Rogoff, 1993: 32). Na sua perspectiva, o pensamento é indissociável da intenção de resolver problemas, implica "metas práticas, interpessoais, dirigidas deliberadamente (não necessariamente de forma consciente e racional)" (1993: 31). Segundo, o desenvolvimento funda-se nas transformações qualitativas e quantitativas que permitem à pessoa abordar de modo mais adequado os problemas com que se defronta na vida quotidiana, transformações essas que dependem das pessoas com quem se interactiva, das práticas culturais do grupo e da apropriação de instrumentos e habilidades intelectuais da comunidade cultural em que se vive.

O conceito de «participação guiada» pressupõe que os adultos ou pares desafiam e estimulam a criança ou o jovem a colocar e resolver problemas,

²¹ Nas palavras da autora, apesar das diferenças de cariz cultural, "os processos gerais de participação guiada aparecem em todas as partes do mundo", o que torna o seu conceito universal. Cf. B. Rogoff (1993: 152-153).

quer através das relações frente a frente, quer através da organização material das actividades e das responsabilidades que aqueles devem progressivamente aceitar na tarefa, quer ainda através da observação e participação na comunicação interpessoal; estímulo esse que deve ser adequado às capacidades dos sujeitos e simultaneamente implicar algum desafio. Nesse sentido, o processo de aprendizagem por «participação guiada» pressupõe a construção de pontes entre o que a criança, ou o jovem, já sabe e a nova informação a apropriar ou aprender, o que permite pensar que, independentemente de se realizar com um adulto ou um par, o essencial nesta interacção é que ela se efective com alguém que saiba mais que a criança ou o jovem sobre os instrumentos a utilizar, pois é na desigualdade de destrezas e conhecimentos que reside a hipótese de favorecer o crescimento.

Como a autora reconhece, este seu conceito segue de perto a teoria sócio-histórica de Vygotsky, inspira-se no conceito de «zona de desenvolvimento próximo» (1985) – segundo o qual, a participação infantil nas actividades culturais que exigem competências ligeiramente distantes das dos sujeitos, guiada por companheiros mais capazes, permite à criança interiorizar instrumentos necessários para pensar e resolver os problemas de um modo mais adequado do que aquele que sozinha aplicaria. No entanto, amplia-o associando-o a conceitos como «intersubjectividade», «apropriação» e «transferência gradual de responsabilidade».

De acordo com Vygotsky (cit. in B. Rogoff, 1993: 38), o que a criança interioriza é o que primeiro realizou nos diversos contextos sociais, o que significa que o desenvolvimento individual é mediado pela interacção com pessoas mais capazes no uso dos instrumentos culturais. Como sublinha Rubtsov, "em condições de cooperação, uma actividade que os participantes inicialmente partilham surge como um fundamento original e fundamental para o desenvolvimento da actividade individual" (cit. in B. Rogoff, 1993: 179). De acordo com este quadro, as interacções sociais configuram os meios que permitirão às crianças começar a utilizar os instrumentos intelectuais do seu grupo social, o que significa que os aspectos interpessoais da acção dos sujeitos formam um todo com os aspectos individuais.

Deve ainda dizer-se que, acordo com esta autora, não é necessário que quem interactua com os jovens tenha a clara intenção de ensinar para que a

sua actividade possa resultar numa aprendizagem. A «participação guiada», tanto inclui palavras como acções e actividades tácitas, isto é, admite que mesmo quando as actividades não estão organizadas para que os sujeitos beneficiem delas do ponto de vista formativo, ou não se adaptam à sua idade, estes obtêm informação observando as interacções das outras pessoas mais hábeis. Para B. Rogoff, "a observação pode ser para um novato um modo muito importante de se implicar nos processos que exigem alguma habilidade"; daí que a observação e a escuta constituam para si "actividades sociais activas" (1993: 260) através das quais os jovens colhem informação e exercem um controlo activo sobre tudo aquilo que acontece ao seu redor.

Os seus estudos mostram ainda, como diz E. Gelpi, que a "aprendizagem não é uma resposta mecânica à estimulação do meio" (1989: 92), embora a aprendizagem na e pela interacção social tenha por finalidade a adaptação social, ao contrário do que muitas vezes se pensa, não gera necessariamente conformismo ou induz exclusivamente à reprodução social dos modelos ou do conhecimento socialmente valorizado. Como B. Rogoff sublinha, "quando os indivíduos participam numa actividade social, elegem certos aspectos a que atendem e outros que ignoram, transformando o que está disponível para adaptar ao seu próprio uso" (1993: 250), portanto, a actividade social valorizada pelo aprendiz não representa um molde que delimita a participação individual, mas apenas uma baliza que estimula e guia o caminho, sem o determinar, o que chama a atenção para o facto de que as destrezas e os conhecimentos, na realidade, não se transmitem, mas antes se transformam no processo de apropriação participativa. Esta concepção releva a natureza activa do pensamento em detrimento da acumulação passiva de conteúdos e percepções.

Tal como Vygotsky (cit. *in* Rogoff, 1993: 64), esta autora confere uma particular importância ao papel activo do sujeito na apropriação e transformação dos saberes adquiridos, ou seja, na passagem do conhecimento intersubjectivo a conhecimento intrasubjectivo. Dito de outro modo, ao papel "criativo e constitutivo" (Leontiev, *ibid.*) dos sujeitos quer na interacção social quer no desenvolvimento de novas formas de compreensão. Como se disse no capítulo precedente, a aprendizagem experiencial demarca-se das outras

modalidades de aprendizagem precisamente por consubstanciar um saber activo.

Razão pela qual, no seu entender, existe um útil paralelismo entre o papel da criança, jovem ou adulto que aprende e o papel desempenhado pelo «aprendiz» – o jovem que, através da actividade partilhada com outros mais hábeis ou, na sua terminologia, da “participação guiada”, adquire os saberes do ofício, as destrezas e conhecimentos que permitem a sua integração na sociedade em que vive e o seu desenvolvimento enquanto pessoa.

Esta concepção do processo de aprendizagem, enquanto «participação guiada», releva alguns aspectos que noutras concepções do desenvolvimento passam despercebidos. Primeiro, o facto de a aprendizagem nem sempre supor actividades explicitamente desenhadas para instruir, ou seja, um “ensino activo e intencionalmente orientado, por parte do mais hábil” (P. Lacasa, 1993: 13), nem tão pouco contextos particularmente destinados a esse fim. Segundo, o da aprendizagem ser inseparável de um contexto sociocultural no qual o aprendiz participa activamente, em conjunto com outros membros da sua comunidade, na aquisição de destrezas e formas de conhecimento socioculturalmente valorizadas – uma característica do processo que sublinha o papel activo dos «aprendizes» (ou sujeitos) na participação e observação das actividades do grupo ou cultura a que pertencem. Terceiro, a gradual transferência de responsabilidade produzida na interacção entre o mestre e o aprendiz, a qual releva a responsabilidade e implicação do sujeito no acto de aprender, um aspecto raras vezes sublinhado. B. Rogoff escreve:

Os novatos tratam de dar activamente sentido às novas situações e inclusive serão basicamente responsáveis por se situarem a si mesmos na disposição de aprender. Ao mesmo tempo, as pessoas com quem interactivam, que são mais hábeis e possuem um maior conhecimento, podem, na maioria da vezes, encontrar formas eficazes de partilhar um pensamento que amplie o conhecimento do companheiro menos hábil. (1993: 67)

Por último, a perspectiva holística do desenvolvimento; de acordo com esta concepção “pensar, sentir e actuar estão integrados na resolução de problemas” (1993: 32).

Na perspectiva de J. Ardoino (2000: 254), só é possível abordar a complexidade dos processos de formação através de uma análise multirreferencial, ou seja, uma leitura global dos processos feita sobre os diferentes ângulos e em função de diversos sistemas de referência, não redutíveis entre si. Partindo deste pressupostos no presente trabalho reconhece-se a necessidade, apontada por G. Pineau (2001: 332), “de uma aproximação (...) da formação experiencial ao desenvolvimento dos adultos”, e, na medida, em que também se parte do pressuposto de que o desenvolvimento continua ao longo de toda a vida, reconhecendo um significativo paralelismo entre o processo de aprendizagem enquanto «participação guiada» e o processo de formação ou aprendizagem experiencial, alargou-se a utilização da noção «de participação» guiada ao desenvolvimento de destrezas e formas de conhecimento adulto,²² dado que permite compreender os processos através dos quais opera a formação ou aprendizagem experiencial ao longo da vida nas actividades quotidianas socioculturalmente contextualizadas.

Sendo assim, o conceito de «formação experiencial» utilizado neste estudo, articula-se com outros considerados pertinentes, oriundos de diversas áreas do saber, como os de “apropriação”, “participação guiada”, “pensamento partilhado” ou «transfert». Por último, a noção de formação experiencial aqui utilizada encara a aprendizagem na perspectiva da nova análise do desenvolvimento, isto é, recusa as velhas clivagens e toma em consideração todas as experiências formadoras, ocasionais, intencionais e reflectidas, assim como todos os saberes, independentemente dos espaços e dos tempos em que tenham sido apropriados.

²² Um alargamento outorgado por B. Rogoff (1993: 67).

CAPÍTULO VI

FORMAÇÃO E IDENTIDADE

A aprendizagem experiencial permite sozinha pôr em acção a reflexividade, quer dizer, a construção de uma identidade reflexiva, dando sentido a uma prática onde fomos bem sucedidos.

Claude Dubar, 2000

Através do conjunto das experiências formadoras, vividas nos diferentes sectores da vida¹ e territórios de pertença, a pessoa constrói os seus saberes profissionais e sociais e, nessa medida, a sua identidade profissional e social – a qual, estando em constante transação com a identidade biográfica (C. Dubar, 1997) estrutura paralelamente a sua identidade pessoal. Como é do conhecimento geral, o saber, mesmo o local e corporizado, é poder (S. Enriott, 1991) e objecto de reconhecimento e, nessa medida, um factor determinante na construção da identidade social e pessoal dos sujeitos. Na perspectiva de J-M. Barbier, as transformações identitárias produzidas pelas mudanças individuais e sociais não são só um efeito das práticas de formação, “elas são muitas vezes um resultado visado” (1996: 20).

Como se sabe, os processos de formação, formal, não formal ou informal, particularmente nos adultos, estão intimamente ligados às ideias de aprendizagem e mudança dos modos de interpretar o mundo e a acção. Daí que alguns autores como R. Houde (1989), N. Roelens (1989) e B. Courtois (1995) falem dos processos de formação como processos de transformação. Como M. Fabre (1994) sublinhou, formação e mudança, são dois processos intimamente ligados, razão pela qual os processos de formação, enquanto processos de aprendizagem, como mostra E. Bourgois (1996), podem ter um papel activo nas dinâmicas identitárias dos sujeitos, ou seja, na sua construção identitária.

1. Da identidade imutável à identidade narrativa

O conceito de identidade que hoje se utiliza em Ciências Sociais remete mais para uma abordagem relacional e interaccionista do que para a natureza de um indivíduo singular ou um colectivo de indivíduos. Porém, nem sempre foi assim. O conceito de identidade, criado no seio da Etnopsicologia (Lipiansky *et al.*, 1990: 20), suscitou rapidamente o interesse de diferentes áreas

¹ Termo tomado de R. Houde, que designa as zonas de experiência, entre as quais a zona de trabalho e a do estilo de vida. Cf. R. Houde (1989:144-145).

disciplinares, nomeadamente a Psicologia Social, a Sociologia e a Filosofia contemporânea, no seio das quais conheceu diferentes quadros de análise e novos desenvolvimentos, que deram lugar à emergência de novas correntes de pensamento e lhe conferiram um carácter polissémico, razão pela qual se julga pertinente seguir a orientação de Lévi-Strauss (cit. in C. Dubar, 1996: 37)² e começar este capítulo por uma análise crítica do conceito de identidade a fim de esclarecer o uso que dele aqui se faz. Esta análise implica uma breve retrospectiva de algumas das etapas mais significativas para a definição dos actuais contornos do seu quadro teórico.

1.1. A génese do conceito

O conceito de identidade é provavelmente o mais conhecido dos conceitos criados por E. Erikson. A sua origem está associada à ideia de «crise de identidade», a qual se inscreve no registo do distúrbio e designa a confusão temporária de papéis que caracteriza a conhecida crise da adolescência, um dos estádios do desenvolvimento humano, ou seja, o período de tempo em que o indivíduo sofre uma confusão de papéis e, em simultâneo, experimenta o sentimento de uma identidade própria, o sentimento de ser um ser humano único, capaz de desempenhar um papel social, quer este tenha um carácter adaptativo ou inovador. O interesse do autor pela dimensão patológica da identidade – a ruptura da identidade – explica que este tenha dirigido a sua atenção sobretudo para a “crise de identidade” e não para a busca da estrutura identitária.

A influência da noção de «identificação»³ de Freud nos trabalhos de Erikson inscreveu o conceito de identidade na Psicanálise, induzindo a que a sua utilização tivesse sido influenciada quer pelos hábitos teóricos, quer pelas suas contradições, o que acabou por deixar marcas indeléveis nos posteriores desenvolvimentos do conceito (Lipiansky *et al.*, 1990: 10). Alguns autores

² Segundo Lévi-Strauss “toda a utilização da noção de identidade começa por uma crítica desta noção” (Lévi-Strauss cit. in C. Dubar, 1996: 37).

³ A «identificação» consiste num processo pelo qual a pessoa assume e incorpora as características de outro na sua própria personalidade, o que configura um elemento facilitador da interacção entre o sujeito e os outros. Cf. Lipiansky (1990:9).

preferem caracterizá-lo como pós-freudiano; no entanto, Erikson, considera-se um freudiano.⁴

No quadro teórico da Psicanálise, a identidade, ainda que dependente do outro, é concebida como uma construção autónoma do Eu (self), independente de determinantes históricas e sociais. O Eu na psicanálise é associado a traços de carácter ou temperamento que supostamente exprimem a unidade e a continuidade de uma identidade individual – por conseguinte, está para além do tempo e do espaço do meio envolvente, nesta abordagem considerados estranhos e totalmente externos ao sujeito. A Psicanálise repudia toda a pertença ou herança social e opõe-se à ideia de uma “identidade comum”. Na sua perspectiva, a utilização do termo identidade, o sentimento de “ser” isto ou aquilo, restringe-se ao que existe de mais singular em cada um dos seres humanos e remete para uma concepção individualista da identidade, que traduz uma espécie de «essência», ou seja, é «essencialista».

Esta concepção pressupõe a existência de uma “essência pessoal independente de toda a pertença social e dotada de uma consistência própria, explicativa dos acasos da biografia” (C. Dubar, 1996a: 39), à qual, na maioria das vezes, se associa um destino pessoal ou uma herança biológica. Isto é, remete para uma dimensão psicológica do sujeito que tende a recorrer a etiquetas para categorizar os indivíduos, rotulando-os de tímidos, sensíveis, rebeldes, deficientes, violentos, virtuosos – uma concepção de que a comunicação social se revela, muitas vezes, tributária – e comporta uma carga próxima da estigmatização social (E. Goffman, 1998).

Contudo, Erikson alargou a utilização deste conceito ao quadro teórico em que apoiou os estudos antropológicos, ou de Etnopsicologia, sobre a “crise de identidade cultural” decorrente da dupla referência cultural das crianças Sioux (Hall e Lindzey, 1984), enraizando o conceito de identidade quer na Psicanálise, quer na Antropologia. Ou seja, conferiu-lhe um duplo estatuto teórico que o tornou uma referência obrigatória nos estudos que se seguiram sobre a problemática da identidade e o tornou o precursor de uma abordagem da identidade alternativa à da Psicanálise.

⁴ Uma influência natural, para alguém que fez em Viena a sua formação em Psicanálise e teve por analista a própria A. Freud, a esposa de Freud. Cf. Hall, C. e Lindzey (1984: 55-83).

Na obra de Erikson, o conceito de identidade vai além da multiplicidade das identificações e da diversidade de papéis e descontinuidades temporais, remetendo para a consciência de uma especificidade individual que garante o estabelecimento da continuidade da experiência vivida. E, o mais relevante, leva em consideração o mundo em que os indivíduos se inscrevem, tanto ao nível das restrições que o mesmo lhes impõe, como das oportunidades que lhes oferece, pressupostos que afastam a identidade das concepções da Psicanálise. Contudo, embora a concepção de identidade de Erikson seja sem dúvida mais socializada e histórica do que a psicanalítica, ela herdou do pensamento freudiano uma certa ambiguidade – a sua constante oscilação entre a ideia da identidade como processo ou como produto. Com efeito, ainda que o autor recuse uma concepção estritamente aditiva de identidade e a defina como um processo, as suas palavras deixam, por vezes, transparecer uma certa ambiguidade e apresentam-na como o produto das numerosas identificações do sujeito nos diferentes períodos da vida: “a identidade final fixada no fim da adolescência compreende todas as identificações significantes, mas transforma-as também de modo a fazer um todo razoavelmente coerente e específico” (Erikson, cit. *in* Lipiansky *et al.*, 1990: 11).

O prestígio alcançado pela sua teoria psicossocial do desenvolvimento não impediu que lhe fossem apontadas algumas fragilidades – entre elas, a inexistência na sua obra de espaço para a análise dos valores inerentes aos modelos culturais em que se inscrevem os ideais de indivíduo, aceites implicitamente como positivos.

Com base em estudos etnopsiquiátricos sobre a modelagem sexual, Devereux (cit. *in* Lipiansky *et al.*, 1990: 12) desenvolveu a hipótese de que, através das expectativas dos futuros pais e do meio, o ser humano é modelado pela cultura mesmo antes do seu nascimento. Segundo essa hipótese, a especificidade do nosso modo de existir seria influenciada pela modelagem sexual, incontestável tributária do inconsciente cultural – para o autor, o único responsável pela “coloração” do nosso inconsciente individual e determinante do nosso modo particular de existir. Erikson também considerava que o que o ser humano faz dos seus potenciais masculino e feminino está sujeito a diferentes personalidades e papéis sociais. No entanto, foi Devereux quem

estabeleceu, do ponto de vista teórico, a relação entre a cultura e a construção da identidade. Ao privilegiar esse enfoque, esta tese torna de certo modo impensável considerar a existência de identidades que possam resistir e insubordinar-se à modelagem cultural. Daí que, apesar do seu inegável contributo para esta problemática, alguns críticos sublinhem que esta abordagem continua a padecer do “pecado original” das abordagens ditas «essencialistas» e tal como “a tradição psicológica tende a ser universalista e a-histórica na tomada das suas posições teóricas” (Sarbin *et al.* cit. in Lipiansky, 1990: 18).

1.2. A identidade como produção social

A concepção psicanalítica de identidade foi acusada pelos sociólogos de conduzir à “psicologização” dos processos sociais. Esta concepção, na sua perspectiva, “coloca-os nos antípodas do que constitui a especificidade da abordagem sociológica do real” (Madureira Pinto, 1991: 219), daí a relutância de alguns, entre os quais este autor se inclui, em utilizar este conceito. A concepção sociológica de identidade, de raiz durkheimiana, opõe-se diametralmente à psicanalítica, é concebida como uma representação de um grupo, como uma identidade colectiva, privilegia as categorizações sociais e, nessa medida, obnubila toda a representação individual enquanto elemento de um grupo.

A Sociologia parte do pressuposto de que os sujeitos pertencentes a um mesmo grupo ou classe partilham necessariamente uma mesma identidade de pertença – uma identidade comum – ou seja, um conjunto de traços culturais comuns, constitutivos do que pode ser entendido como a sua essência cultural. Por essa razão, com base em variáveis e no estabelecimento de correlações estatísticas, durante muito tempo, centrou a atenção na definição de uma matriz de disposições cuja função seria a definição dos papéis sociais a exercer e as posições sociais a ocupar pelos indivíduos, bem como prever os comportamentos típicos dos sujeitos pertencentes a determinados grupos sociais.

Esta concepção de identidade fundamenta os estudos sobre os grupos dominados e assume um relevo particular nas teorias da reprodução, em que se inscrevem Bourdieu (1982,1988), Bernstein (1982, 1999), CH. Baudelet e R. Establet , 1999, S. Bowles e H. Gintis (1982, 1999), P. Willis (1999), entre outros, um quadro teórico que restringe o termo identidade à sua dimensão colectiva e torna os sujeitos reféns da sua condição de pertença a um grupo político, religioso, étnico, social ou cultural, ou seja, dos estereótipos das categorizações “oficiais”, muitas vezes estigmatizantes, recusando aceitar a expressão de qualquer subjectividade na construção da identidade pessoal. Estas abordagens estavam essencialmente preocupadas com os determinismos sociais, pelo que acabaram por descurar – e, nessa medida, recusar – toda a possibilidade de acção aos grupos e aos sujeitos que os constituem, inclusive a possibilidade de poderem recusar a identidade socialmente atribuída – daí as várias críticas de que são alvo e o epíteto de “sociologistas” (C. Dubar, 1996).

Embora tivessem tido o mérito de revelar que os grupos e os seus elementos assimilam, de modo inconsciente, o lugar que ocupam nas relações de produção, bem como nas relações de poder a elas associadas – elementos de inegável importância no estudo da construção identitária – esta concepção de identidade, enquanto algo imposto pode levar, como sublinha Lipiansky, os elementos dos grupos (operários, etnias, mulheres, desempregados, idosos, excluídos...) a justificar a discriminação a que são submetidos, “com os desígnios do destino ou a sua falta de capacidades” (1990: 17), ou seja, utilizando a terminologia do autor, pode levar a uma certa “alienação de si”.

No quadro das teorias da reprodução, a identidade é construída mais na base daquilo que os sujeitos não são do que num profundo conhecimento do que verdadeiramente são. Não há espaço para a subjectividade, o que induz a uma identidade ilusória, alienada – ou mesmo, pode dizer-se, produtora de uma espécie de “cegueira” para as contradições e as relações de poder, que pode privar os grupos dominados da consciencialização da sua própria identidade. Em suma, se a importância dos estudos subsidiários da teoria da reprodução no desocultar da influência dos mecanismos de dominação na construção da identidade social é inegável, também é incontestável que os

mesmos subestimaram – e, ao fazerem-no, negaram – toda e qualquer capacidade de resposta aos actores sociais.

Em resumo, a perspectiva psicanalítica quis reduzir a identidade a uma visão subjectiva autocentrica e a concepção da Sociologia tradicional quis restringi-la a uma visão objectiva encarcerada nos limites de um espaço-tempo. Estas duas abordagens, opostas entre si e fonte de fortes polémicas e clivagens, que conferem ao termo identidade concepções diametralmente opostas entre si, representam as duas grandes correntes que dominaram no seio das Ciências Sociais.⁵ No entanto, como escreve Dubar (2000), a identidade permaneceu esquiva a essas interpretações e demonstrou a cegueira que tais leituras revelavam, razão pela qual são consideradas hoje igualmente essencialistas: a primeira remete para uma essência interior e individual e a segunda para uma essência exterior e social.

Assim, ainda que a Sociologia tradicional privilegie a identidade social em detrimento da identidade pessoal, que não reconhece,⁶ os sociólogos inscritos na teoria do conflito opõem à corrente durkheimiana a hipótese da existência de uma identidade não alienada, produzida na interacção sujeito/meio sociocultural, no conflito imanente a toda e qualquer sociedade –na perspectiva daqueles sociólogos, um potencial edificador dessa mesma identidade. Para a Sociologia Crítica, a construção activa da identidade produz-se na tomada de consciência pelos sujeitos, em grupo ou individualmente, uma concepção que comporta a possibilidade de os indivíduos, ainda que condicionados pela História, se tornarem “pilotos” da sua própria história individual e actores activamente envolvidos na edificação da História da humanidade.⁷ Mas para aqui chegar muitos outros autores deram inestimáveis contributos.

⁵ A participação na mesa redonda «Identidade, Identidades», promovida em 30 e 31 de Março de 2000 pela ADECAP - Associação para o Desenvolvimento da Cooperação em Arqueologia Peninsular e SAEP - Sociedade Portuguesa de Antropologia e Etnologia, no Porto, permite-nos afirmar que estas correntes de pensamento, ainda hoje predominam, entre os intelectuais portugueses.

⁶ Segundo C. Dubar, uma tendência ainda forte na Sociologia francesa. Cf. Dubar (2000: 198 e seg.).

⁷ Esta ideia de identidade funda a Pedagogia do Oprimido e trespassa toda a obra de Freire, pensador e educador que se deixou envolver por estas mesmas preocupações, sagrando, como é do conhecimento geral, parte significativa da sua vida à educação na e para a tomada de consciência. Freire acreditava que ser homem, mais do que processo biológico, é o processo pelo qual o homem se torna autor da sua própria história. Cf. P. Freire (1972).

1.3. O Interaccionismo: o estilhaçar da concepção unitária de identidade

Entre esses autores encontra-se G. Mead, reconhecido fundador da Psicologia Social, que desenvolveu uma nova concepção de identidade e uma nova terminologia – a qual teve fortes implicações nas Ciências Sociais – com base no estudo da influência social sobre a percepção e a definição que os sujeitos fazem de si próprios. Na sua obra *Mind, Self and Society*, o autor colocou o “agir comunicacional” no centro do processo identitário e chamou a atenção para o papel do outro na construção da identidade, isto é, mostrou a importância da interação nesse processo. Na perspectiva de Lipiansky (1990: 13), esta sua concepção constitui um ponto de viragem, corporizando uma das mais significativas mudanças de paradigma na abordagem da identidade.

Segundo Mead, o sujeito só consegue aceder à consciência de «si próprio»⁸ quando adopta para si e para a sua conduta o ponto de vista do outro. Como escreve o autor, “o ‘eu’ é a reacção do organismo às atitudes dos outros, o ‘mim’ é a série de atitudes organizadas dos outros que um mesmo adopta” (1999: 202). Na sua perspectiva, este processo concretiza-se por fases: primeiro, em criança, no contexto familiar, através do «jogo simbólico», através da tomada de referência dos papéis desempenhados pelos que lhe são mais próximos – os “outros significativos” – e, mais tarde, no contexto do jardim infantil ou da escola, através da participação no jogo com regras, onde a criança aprende a assumir a atitude de qualquer outro jogador.

A passagem do livre “faz de conta” para um jogo que exige o respeito de regras que lhe são externamente impostas pressupõe a compreensão do outro, já não de um outro singular com quem se identifica, mas um outro representativo das atitudes do grupo ou da comunidade – um “outro generalizado”, na terminologia do autor –, cujas atitudes interioriza no seio de determinado contexto social. Esta segunda identificação, que implica o interiorizar dos valores e atitudes do grupo, configura não só o reconhecimento da pertença do sujeito ao grupo ou comunidade como o reconhecimento do sujeito na sua singularidade. “Este reconhecimento do Eu implica que o

indivíduo não seja apenas um membro passivo que interiorizou os «valores gerais» do grupo, mas que seja um actor e preencha um «papel útil e reconhecido» (C. Dubar, 1997: 93).

Com Mead, a acção humana deixa de ser pensada como estritamente comandada pelas normas e os valores sociais impostos e passa a ser entendida como algo que se constrói na comunicação frente a frente com os outros, na reacção significativa ao «gesto simbólico» do outro – isto é, “símbolos significativos que têm um sentido definido” (*ibid.*, 92). Ou seja, passa a ser reconhecida a participação activa dos indivíduos na construção da sua identidade, razão da crescente valorização da comunicação nas abordagens da identidade.

Esta concepção do sujeito revolucionou o quadro teórico até então existente. O seu carácter inovador radica no duplo movimento pelo qual o sujeito se apropria do espírito da comunidade em que está inserido e paralelamente se identifica com os papéis que selecciona, mas sobretudo na centralidade (impensável, até então, entre os psicólogos) atribuída à experiência social. Para o autor, “o mais importante é o acto social que implica a interacção de diferentes organismos, isto é, que implica a adaptação recíproca das suas condutas na elaboração do processo social” (Mead cit. in C. Dubar, 1997: 91). No entanto, embora Mead reconheça que a criança assimila o mundo social a que pertence, sublinha que não o faz indiscriminadamente; pelo contrário, filtra e selecciona activamente uns papéis e declina outros, interioriza uma atitude que tanto pode ser de conformismo como de inconformismo face aos papéis que lhe são socialmente atribuídos. Na sua perspectiva, a consolidação da identidade do sujeito depende do equilíbrio destas duas facetas do eu: o eu pertencente a um “nós” e o eu que se diferencia do grupo e se afirma positivamente. A interacção entre o sujeito e o mundo que o rodeia constituiu a grande revelação da corrente interaccionista.

Em resumo, Mead, o inspirador do interaccionismo simbólico,⁹ foi o primeiro a conceber a identidade (*self*) como uma estrutura que se constrói “na

⁸ Tal como J. C. Correia, preferimos usar a tradução de «soi» por «si próprio» em vez de por «si», pois, com o autor, reconhecemos que na língua portuguesa o termo raramente toma a acepção de substantivo. Cf. Correia, J. C. (1999: 395).

⁹ A constante associação da interacção e do simbolismo faz com que Mead, seja considerado o fundador do interaccionismo simbólico. Cf C Dubar, 1997, 92, nota de rodapé).

e pela interacção com o outro”, enquanto membro de uma comunidade, lugar da produção identitária dos sujeitos e com base no processo comunicacional (no agir comunicacional). Para Mead, o outro assume o estatuto de elemento constitutivo da identidade, de componente inerente à construção identitária, que ninguém (ainda que queira) pode dispensar. Como escreve N. Elias, “não há identidade do Eu sem identidade do Nós” (cit *in* C. Dubar, 2000: 221) – isto é, não há lugar a identidade sem a alteridade. Com efeito, a construção da identidade ou “identização” (Tap, cit. *in* Madureira Pinto, 1991: 218) passa necessariamente pela socialização ou “(alter)acção do próprio” (Didier cit. *in* J.C. Correia, 1999: 408).

1.4. A identidade dinâmica: um feixe de possíveis identidades

Entre os trabalhos sobre a identidade inspirados no interaccionismo que mais contribuíram para uma concepção dinâmica da identidade destacam-se os estudos de E. Goffman, cuja preocupação central consistiu em tentar perceber quais os factores que permitem a uma pessoa assumir determinado papel perante as outras, ou seja, como se estruturam os encontros sociais. E. Goffman fundou a sua análise na representação teatral, em princípios de ordem dramática que lhe permitiram conceber o contexto social como um palco onde o actor social assume o papel de uma determinada personagem a fim de se apresentar aos outros actores – outras personagens –, influenciando tanto uns como outros a definição da própria situação da apresentação através das suas acções.

Esta grelha de análise original permitiu ao autor perceber que o sujeito-actor tenta nos seus desempenhos fazer coincidir a sua representação com o que dele é esperado. Nessa medida, as suas representações tendem a institucionalizar-se, a adaptar-se às formas delineadas pelas expectativas do público, a fim de «manter a face», ou seja, a apresentar uma imagem positiva de si mesmo assente em atributos socialmente aceites. Segundo o autor, sempre que as pessoas interagem, tentam manter uma «linha» com alguma consistência, através da qual mantêm a realidade social que para si

construíram, isto é, um modelo de acção que lhes permita expressar a sua visão da situação, dos outros e sobretudo de si próprios.

A «face», ou as faces, são *constructos* sociais, fundados nas regras do grupo e na definição de determinada situação. De acordo com Goffman, manter a face numa determinada actividade implica prestar atenção quer ao lugar social ocupado pelo indivíduo, quer aos constrangimentos exteriores, quer à interacção imediata. Importa sublinhar que o indivíduo não só procura comportar-se de modo a manter a sua face, como procura através de uma «uma cooperação ritualizada»¹⁰ manter a «face» dos outros participantes. Sendo assim, a manutenção da «face» assume a natureza de condição da interacção entre os sujeitos.

O sujeito de Goffman é definido como uma imagem compósita, formada a partir dos acontecimentos em que o mesmo se implica e participa, mas também como um jogador que se adapta às contingências da situação ou às regras do jogo ritualizado que sustenta a interacção – o qual o ensina a ser perspicaz, a saber jogar e a desenvolver sentimentos ligados à sua subjectividade, expressa na «face» adaptada à situação. Portanto, o sujeito de Goffman não está ancorado em bases psíquicas, internas, mas antes nas regras morais que lhe são inculcadas do exterior – é um *constructo* –, razão pela qual o autor fala em subjectividades e não em subjectividade.

De acordo com a sua teoria, os indivíduos tendem a definir-se em função de um certo número de papéis socialmente determinados – relacionados com os mais diversos campos sociais (idade, género, profissão, estado, ou outros) – que ao longo da vida são condicionados a assumir, e dum conjunto de gestos que funcionam como símbolos significantes, associados a uma “personagem” socialmente reconhecida. Como escreve O. Mendes, “as identidades são signos do valor pragmático do indivíduo variando com os contextos” (2001: 494).

Goffman estabelece uma distinção conceptual entre identidade social, identidade pessoal e identidade do ego, que, como sublinha O. Mendes (2001), permite explicitar o processo de construção e reconstrução identitária. De

¹⁰ Nas palavras do autor, “a face de cada pessoa é uma coisa sagrada e a forma expressiva para a manter é, por conseguinte, uma forma ritualística” (Goffman cit. in O. Mendes, 2001: 493).

acordo com Goffman, a identidade social decorre da intercepção entre as condições pessoais e os atributos estruturais, um processo em que se pode distinguir uma identidade social «virtual», produto do conjunto de exigências, categorias e papéis imputados e atribuídos aos sujeitos, e uma identidade social «real», que consiste nos atributos que a pessoa realmente possui (O. Mendes, 2001: 495).

O reconhecimento do valor social do sujeito ou a sua identidade social resulta da maior ou menor coincidência entre estas duas concepções. Daí que a preocupação central do sujeito numa situação social, na permanente procura de aceitação e negociação, consista em ajustar o seu comportamento às exigências morais e sociais exteriores. O jogo social passa por esta tentativa de ajuste entre a identidade virtual e a real. Para Goffman, o mundo e a vida social constituem uma mega cena onde o actor é levado – para dar uma imagem positiva de si – a respeitar os rituais, as regras instituídas, a preservar a face, isto é, a entrar num jogo de sedução¹¹, uma das principais apostas da comunicação social.

Na sua perspectiva, a definição que os sujeitos fazem de si próprios varia em função do maior ou menor grau de assimilação dos mesmos ao papel a investir. A identidade social é alter-produzida, mas tal não significa que este processo possa ser confundido com a preocupação de integração e acomodação às exigências morais e sociais, antes configurando uma permanente tentativa de integração, por parte do sujeito, da multiplicidade de pertenças sociais e papéis a que está ou esteve submetido. Esta conceptualização permite pensar que o recurso às falsas aparências constitui uma estratégia possível na edificação de uma identidade para o outro, capaz de garantir a sobrevivência social, identidade que, na maioria dos casos, apresenta uma certa distância da sua «real» identidade.

Sobre a identidade pessoal, Goffman escreve:

Quando falo de identidade pessoal só tenho em mente duas primeiras ideias – os marcos positivos ou marcos identitários e a combinação única de elementos da história de vida que ficam ligados ao indivíduo com a

¹¹ Segundo Lipiansky, este jogo de sedução consiste na procura de reconhecimento e valorização. Cf. Lipiansky (1990: 183).

ajuda dessas marcas identitárias. A identidade pessoal tem a ver com o pressuposto de que o indivíduo pode ser diferenciado de todos os outros e que a estes meios de diferenciação pode ser colado, entrelaçado, um registo único e contínuo dos factos sociais (cit. in O. Mendes, 2001: 495-946).

Na sua perspectiva, é o próprio indivíduo que fornece o conteúdo da identidade pessoal – daí a ideia de que cada indivíduo pode ser considerado diferente do outro. Com efeito, a identidade pessoal biográfica é única e oficialmente documentada, o que coloca limites ao modo de apresentação do sujeito, na medida em que cada pessoa só pode ter uma biografia.

Esta concepção revela que Goffman, quando fala de identidade pessoal, perspectiva a existência pessoal como uma única identidade, um eu «continuidade» (mêmeté),¹² um “núcleo duro”, resistente às interações sociais, com capacidade de administrar a informação disponível sobre si próprio – o que, como sublinha O. Mendes (2001), está em franca contradição com a teoria dos papéis sociais. As identidades pessoal e social estão, fundamentalmente, orientadas para seleccionar os outros (biográficos) com quem o sujeito interage, isto é, para a definição da identidade do sujeito pelos outros.

A identidade do ego, ou identidade sentida, é, por definição, o que um sujeito pensa de si próprio. Consiste na percepção subjectiva, induzida pelas experiências sociais, de uma determinada situação, da sua continuidade e do seu carácter. A identidade do ego constrói-se com os mesmos materiais com que se constrói a identificação social e pessoal, mas comporta a possibilidade de moldar a identidade sentida (do ego), ou seja, uma crucial margem de liberdade. No entanto, não se constrói no vazio, mas através da pressão exercida pelos grupos de pertença e dos grupos com que o sujeito interage.

A análise de Goffman relativamente à subjectividade revela uma certa ambiguidade. No entanto, importa salientar que o seu quadro teórico comporta a possibilidade de assimilação ou recusa das linhas previamente estabelecidas. Como sublinha O. Mendes, “a visão de Goffman do processo identitário como sobre-socializado deve ser atenuada, utilizando para tal as próprias pistas que

¹² O termo “mêmeté” é utilizado por Ricoeur para designar a continuidade da identidade narrativa. Cf. P. Ricoeur (1990); J.C. Correia, 1999 e C. Dubar (2000).

fornece. Se a subjectividade se constrói socialmente, a resistência ou até o abandono da luta é sempre possível” (2001: 497).

A perspectiva interaccionista de Goffman retoma quer a influência do social sobre a percepção dos sujeitos, quer a autodefinição que o sujeito faz de si, mas centra uma particular atenção no modo como os actores constróem as suas representações da realidade, mais especificamente o sentido que os mesmos lhes conferem. Graças a Goffman, sabe-se hoje que a imagem que nos é devolvida na interacção eu/outro é de natureza compósita, constituída por valores, modelos culturais e papéis sociais que tanto podemos aceitar como rejeitar, mas em relação aos quais nenhum de nós, ainda que queira, consegue evitar definir-se; só através deles o indivíduo se situa face ao mundo e reconstrói o feixe de traços que o identificam, ou seja, consegue ser reconhecido e definir-se face aos outros. Como se sabe, uma pessoa só é reconhecida socialmente se adoptar a linha estabelecida pelos grupos a que pertence.

Em resumo, o modelo interaccionista de construção da identidade releva a importância do outro e da experiência social na produção da consciência de si próprio e concebe a identidade actualizada num processo de trocas socialmente situadas – isto é, a identidade não é estática mas dinâmica. Como sublinham Kastersztein *et al.*, ao longo da vida, ou num mesmo momento, cada indivíduo pode dispor de uma identidade “polimorfa, dinâmica, cujos elementos constitutivos são os aspectos psicológicos e sociais de um agente social (individual ou em grupo), em relação à situação relacional de um dado momento como actor social” (1990: 28), ou seja, cada indivíduo pode dispor de uma multiplicidade de identidades, cuja configuração é simultaneamente tributária do contexto social, político, histórico e cultural. Esta é uma concepção dinâmica da identidade que colhe hoje um forte consenso.

Porém, a abordagem interaccionista não fica imune a críticas. Gergen (cit. in Lipiansky *et al.*, 1990: 19) acusa-a de promover uma pessoa “ideal típica”, assim como um tipo de sociedade idealizado. E Gadlin (*ibid.*), retomando algumas das reflexões feitas por Lévi-Strauss,¹³ acusa-a de ter uma concepção

¹³ Para Lévi-Strauss, a questão fundamental não residia na afirmação da identidade, mas na sua reconstrução. Para o autor, era mais importante perceber e revelar quais as estruturas que ao nível mais profundo (para lá das aparências) moldam a identidade no seu aspecto

ilusória de identidade, tributária do pretensão universalismo da cultura ocidental etnocêntrica. Para a Sociologia crítica, esta perspectiva reduz a experiência social geradora da identidade a um mero jogo de relações interpessoais frente a frente, na qual os sujeitos põem em cena os seus papéis sociais, trocam símbolos e imagens – daí que, na sua perspectiva, tanto Mead como Goffman sejam considerados “reducionistas”.

Ana Vasquez (1990), por exemplo, chama a atenção para o facto de o actor social de Goffman só poder representar os seus papéis em cenários específicos – cenas específicas, determinadas pelos contextos socio-históricos e pela cultura do indivíduo. Em sua opinião, este quadro de análise é só por si insuficiente para explicar os fenómenos de identificação, havendo necessidade de o complementar com outras orientações teóricas. No entanto, apesar destas e outras críticas, a dupla dimensão da identidade goffmaniana e o carácter dinâmico da mesma – que implica a capacidade do sujeito para, de acordo com a situação, seleccionar os «elementos identitários»,¹⁴ ou seja, os atributos que definem a identidade pessoal e as categorias que definem a identidade social com que o sujeito se “põe em cena” – configuraram uma das mais significativas contribuições teóricas para a desconstrução da velha concepção unitária e estável da identidade.

1.5. As estratégias identitárias

As correntes interaccionistas e construtivistas, e em particular a concepção de sujeito de Goffman, criaram as condições para o advento de um conjunto de bases teóricas e epistemológicas que põs em causa a consistência da ideia de uma identidade imutável, elaborada e amadurecida nos primeiros anos de vida. Essas correntes criaram ainda as condições para o aparecimento

relacional. É nelas que centra toda a sua atenção por atribuir às relações de oposição e conjugação um valor constitutivo da construção da identidade. (cit. in Lipiansky *et al.*, 1990: 19)

¹⁴ Segundo Taboada-Leonetti dada a dupla e interactiva natureza desta concepção de identidade, os elementos identitários estão, muitas vezes, envolvidos numa certa promiscuidade, isto é, tanto se submete *a priori* todo um grupo a categorizações generalizadas (estereótipos), independentemente do comportamento individual de cada um dos seus membros, como são indiscriminadamente generalizados elementos identitários individuais a todo um grupo. Isto resulta do facto das fronteiras entre elementos identitários pessoais e sociais serem indissociáveis e movediças. Cf. Taboada-Leonetti (1990: 43-83).

do interesse pela acção humana e pela margem de decisão das pessoas, interesse que teve como consequência directa uma crescente tendência dos investigadores para dedicar uma particular atenção aos contextos onde a acção social se desenrola – embora inicialmente estes fossem vistos como cristalizados e houvesse a tendência para obnubilar os conflitos, as estruturas, as crises e os desenvolvimentos sociopolíticos inerentes a qualquer ambiente social.

Foi neste contexto que P. Tap (cit. in Lipiansky, 1990: 23) formulou a hipótese da existência de estratégias identitárias, isto é, a possibilidade dos indivíduos e dos grupos comporem ou recomporem a sua identidade de acordo com as diferentes circunstâncias, a qual revela a “margem de manobra dos actores sociais face às clivagens interiores e às contradições institucionais” (*ibid.*); dito de outro modo, revela a capacidade do actor, fazendo uso dessas “margens de liberdade” (A. Vasquez, 1990: 144), de agir sobre uma parte da sua auto-definição, ou seja, de edificar identidades compatíveis quer com os valores sociais quer com os seus valores individuais.

O termo «estratégias» – corrente no código militar – pode suscitar, neste contexto, alguma estranheza. No entanto, é aqui utilizado no sentido da teoria dos jogos (em Matemática), onde termo designa o “conjunto de decisões tomadas em função das hipóteses levantadas sobre o comportamento dos pares” (Taboada-Leonetti, 1990: 49). Esta acepção, para além de conter a ideia de interacção, traduz a existência de uma certa liberdade de acção dos actores face aos eventuais determinismos sociais e existenciais – sentido que o termo actualmente reveste no contexto dos fenómenos psicológicos e sociais.

A noção de identidade como resultado de um conjunto de estratégias rejeita as tradicionais concepções unidimensionais da identidade, releva a importância da interacção na construção da definição de si próprio – sempre tributária da definição do outro – e sobretudo revela os processos que lhe subjazem, a dinâmica que integra as diversas experiências na construção da identidade ao longo do ciclo de vida dos sujeitos. Esta nova abordagem acentua as limitações do quadro teórico anterior e reconhece o estatuto epistemológico de identidade como cruzamento de diferentes áreas do saber – o que traduz a evolução das ideias na investigação em Ciências Sociais e Humanas das últimas décadas

Hoje, é um dado incontornável que a identidade “resulta da interiorização das interacções, de representações sociais, figuras de identificação e imagens de valorização ou desvalorização enviadas pelo outro” (Lipiansky, 1990: 207), mas também das projecções imaginárias, dos mecanismos de identificação e dos conflitos defensivos, característicos da construção identitária do sujeito, o que implica que o quadro de análise da construção identitária deve tentar estabelecer uma correspondência dinâmica entre o individual e o colectivo, entre o “intrap síquico” e o “interp síquico”, o mesmo é dizer, o psicológico e o social.¹⁵

Nesta concepção, que fundamenta os trabalhos de autores oriundos dos mais diversos campos disciplinares – Tap (1988) na Genética, Laing (1971) no âmbito da Psiquiatria, Camilleri, Kastersztein *et al.* (1990) no domínio da transdisciplinaridade e C. Dubar (1997) na Sociologia –, a identidade não se reduz a um jogo de respostas mecanizadas às identidades atribuídas pelo outro. Pelo contrário, traduz a escolha que, de acordo com as situações e as finalidades geradas pelas mesmas, o actor faz entre as suas “ferramentas”¹⁶ identitárias a fim de se adaptar às exigências de determinada interacção. Por essa razão, o uso que hoje se faz do termo identidade nas Ciências Sociais e Humanas não o restringe à organização dos diversos elementos identitários, antes sublinha “a construção de um entrelaçado de linhas” (Taboada-Leonetti, 1999: 48) que revela um actor social situado e envolvido em laços sociais mas, ao mesmo tempo, movido por fortes motivações individuais que o conduzem a estratégias identitárias tendentes ora à integração ora à singularização, o que lhe confere o estatuto de autor do seu processo identitário.

1.5.1. A construção identitária: entre conformação e individuação

Independentemente da área do conhecimento em que se inscrevem, as abordagens das estratégias identitárias dos actores sociais são unânimes em considerar que o reconhecimento social é uma pedra basilar da identidade

¹⁵ Este preceito proposto por Lipiansky, *op. cit.*, é reiterado por Claude Dubar (2000) na sua recente obra *La Crise des Identités: La Interpretation d'une Mutation*, Paris: PUF.

subjectiva e constitui mesmo uma necessidade central da construção da identidade, dito de outro modo, o objectivo último de todas as estratégias identitárias. Segundo Lipiansky (1990), fazer reconhecer uma imagem positiva de si e afirmar a identidade é uma experiência inerente à condição humana, corresponde à satisfação de uma necessidade que, dependendo dos contextos, tanto pode induzir a estratégias de assimilação como de diferenciação.

A interacção com o outro, enquanto tela de fundo onde cada um grava a definição da sua identidade, comporta, em si mesma, um certo grau de ameaça, consubstanciada no risco do sujeito não conseguir confirmar a identidade para si idealizada ou, como diria Goffman, na possibilidade de perder “a face”. Isto é, configura o espaço da possível confirmação ou infirmação da imagem que o sujeito quer dar de si próprio, o espaço do eventual reconhecimento da identidade. Trata-se de uma ameaça implícita, sentida pelas pessoas que na vida comunitária ou social se sentem em posição de insegurança, inferioridade, marginalização ou exclusão, uma ameaça que induz os mesmos a desenvolver estratégias identitárias essencialmente pilotadas por mecanismos de defesa. Este facto revela que as estratégias identitárias não resultam apenas das necessidades e desejos ligados à necessidade de afirmação, mas podem também resultar das angústias, movimentos de defesa e conflitos que se projectam nas interacções – dependentes, como se disse, da influência de todos quantos nela participam.

Como Lipiansky (1990) revela, as estratégias identitárias podem assumir múltiplas facetas e matizes – a «conformação», o «anonimato», a «assimilação», a «visibilidade social» e a «individuação ou singularização» –, polarizados ou no sentido da integração ou no sentido da individuação, podendo, em certas situações ou momentos de uma determinada trajectória pessoal, coexistir os dois processos, o que não surpreende, pois, como se sabe, é na articulação dialéctica entre o outro e o mesmo, entre a semelhança e a diferença, que se processa a construção identitária.

¹⁶ Expressão com que Devereux designa o conjunto dos elementos identitários, dos quais o actor social selecciona os mais adaptados para determinada situação (Devereux cit. in Taboada-Leonetti, 1990, 46).

De acordo como o autor, certos sujeitos, movidos por uma atitude de defesa ou de afirmação pessoal, procuram, consciente ou inconscientemente, avaliar o grau de conformidade existente entre si e o meio e definir os objectivos que lhes permitam a integração num determinado grupo ou sociedade, o que habitualmente os empurra para a adopção do modo de vestir, valores, atitudes e opiniões, do grupo de referência, na tentativa de satisfazer a necessidade de ser reconhecido pelos outros como conforme, ou seja, de se sentir “visível” para o outro, uma estratégia que comporta o risco de promover um certo conformismo.

Como se sabe, a identidade não é uma estrutura cristalizada, revela plasticidade adaptativa (a história da humanidade ilustra bem esta característica); quando as circunstâncias de uma nova situação o exigem, pode numa situação relacional específica abdicar de certos elementos seus constituintes, considerados fundamentais, em proveito de outros. Porém, essa plasticidade nunca é total: existe um “núcleo duro” de características identitárias que se mantém relativamente estável, no qual radicam as dificuldades experimentadas pelos indivíduos sujeitos a “transplante” cultural (Taboada-Leonetti, 1990, Camilleri, 1990, Malewska, 1990, A. Vasquez, 1990). Nas situações em que a plasticidade máxima é atingida, gera-se uma ruptura na identidade que causa sofrimento e mal-estar, a chamada “crise identitária” – na qual a pessoa se percebe como uma multiplicidade desintegrada (adolescência, emigração, exílio...) –, cuja superação implica uma reestruturação que permita restaurar o reconhecimento perdido, o móbil primordial da acção de toda e qualquer pessoa. A necessidade de afirmação dos sujeitos está intimamente ligada ao desejo de permanência de si (*ipséité*)¹⁷ e procura de continuidade ininterrupta na mudança (*mêmeté*), dimensões imanentes à imagem que cada um procura dar de si, a qual pode assumir as mais diversas formas.

Em contrapartida, certos indivíduos têm como preocupação central “não dar nas vistas”, não chamar sobre si as atenções – o seu grande desejo é camuflarem-se, diluírem-se no colectivo, outro modo de se sentirem entre

¹⁷ Os termos *ipséité* e *mêmeté* são usados por Paul Ricoeur para designar respectivamente unidade e continuidade, as duas dimensões em que fundamenta o conceito de identidade narrativa. Cf. P. Ricoeur (1990, 1995).

iguais. Esta estratégia de anonimato – à primeira vista nem sempre evidente, tal como a conformação – visa satisfazer a necessidade de inclusão numa dada comunidade de pertença, um nós, ou seja de se sentir percebido como conforme aos outros. Embora configure uma situação normalmente não conflituosa e socialmente confortável, esta estratégia pode acarretar aos seus utilizadores o risco da indiferenciação, para além de tender a desresponsabilizar os indivíduos que a ela recorrem.

Por outro lado, quando a necessidade de dar uma imagem positiva de si, de ser aceite, tem subjacente objectivos económicos, sociais ou psicológicos, induz a uma forte identificação particularmente com os indivíduos ou grupos detentores de poder ou prestígio. Quando proporciona a valorização dos sujeitos, esta estratégia de conformidade é habitualmente procurada e aceite; os indivíduos tendem a activar os seus mecanismos de sedução (Devereux cit. *in* Lipiansky *et al.*, 1990) por forma a garantir a sua inquestionável pertença a determinada comunidade ou grupo. Em troca, dispõem-se a ocultar e até mesmo a "esquecer" as suas características culturais e históricas distintivas e aceitar como seus os valores e normas dominantes. Para Kastorsztein (1990), esta busca de similitude levada ao extremo configura uma assimilação, ou seja, a mais radical das estratégias de integração. Porém, aos olhos dos utilizadores, a estratégia de assimilação parece mais aceitável do que qualquer forma de estigmatização (Goffman, 1998), que comporta o peso da desvalorização ou mesmo marginalização.

Como se sabe, esta estratégia caracterizou e continua a caracterizar muitos dos processos de mobilidade social ascendente e, de modo geral, os processos identitários da generalidade dos emigrantes. Com efeito, num meio estranho e por vezes sentido como hostil, a assimilação pode ser geradora de um certo sentimento de segurança. Estas estratégias de inclusão são, de um modo geral, socialmente bem cotadas, isto é, pacíficas, pois resolvem os eventuais conflitos, sempre em proveito do sistema social dominante. No entanto, na escala de valores dos actores sociais, nem sempre possuem a mesma cotação: são apenas praticadas e percebidas como meras tácticas na busca de reconhecimento.

Contudo, isto não significa que todo o actor social se limita a repetir os gestos e os comportamentos do outro. A percepção da pressão exercida pelo

sistema no sentido do conformismo com a cultura dominante, da indiferenciação, também pode ser lida como uma ameaça à consciência de si próprio, ou seja, como uma negação da individualidade – uma situação que, para certos actores sociais, se torna totalmente intolerável e os leva a desenvolver estratégias de diferenciação que se revestem da mesma importância que as estratégias de conformação no processo de construção da identidade. Ninguém pode referir-se a si mesmo, à sua identidade, sem se perceber como um ser independente do(s) outro(s), sem ter uma existência distinta. Esta situação pode levar, em certos casos, ao desenvolvimento de uma «identidade negativa» (Kastersztein, 1990), que configura uma via radical de busca de visibilidade social, ou melhor, uma estratégia de diferenciação limite, que Moscovici designa como o último recurso dos «invisíveis» sociais, isto é, dos indivíduos oriundos de grupos económica e socialmente desfavorecidos (cit. in. Kastersztein, *ibid.*) e com pouca representatividade (emigrantes, mulheres, minorias étnicas, etc.).

Enquanto tática de reconhecimento, a busca de visibilidade é, como se sabe, um dos mais poderosos móveis dos comportamentos e estratégias identitárias, o que explica que indivíduos em risco de se tornarem socialmente invisíveis tendam a relevar qualquer aspecto diferente que fundamente a sua singularidade, ainda que este esteja socialmente conotado como negativo. Ter visibilidade social pressupõe muitas vezes aceitar, objectiva ou subjectivamente, uma qualquer diferença, utilizada para estabelecer a clivagem entre si e o outro, ou entre o seu grupo e os outros, ou seja, a sua singularidade. Como escreve Lipiansky (1990), a diferenciação é muito mais do que uma estratégia, é uma necessidade psicológica. Por conseguinte, nos casos em que os sujeitos não conseguem atingir os padrões, as linhas socialmente valorizadas, para se tornarem visíveis e “contarem para qualquer coisa” – dito de outro modo, para serem socialmente reconhecidos –, dispõem-se a pagar qualquer preço, ainda que a visibilidade conseguida não seja positivamente valorizada.

Não ser reconhecido na sua diferença, não encontrar o seu lugar, ser remetido para a condição de invisível, conduz muitas das vezes a uma reacção violenta que configura a resposta a uma atitude de rejeição e gera o chamado círculo vicioso: mais do que conduzir ao tão almejado reconhecimento,

contribui para o seu não-reconhecimento, desvalorização e, por fim, estigmatização – ou seja, produz um resultado contraproducente. À força de tanto representar um papel (ainda que indesejado), torna-se impossível ao sujeito despir a pele da personagem, o que o leva a perder o sentimento da sua real identidade. A identificação à imagem que o outro faz de si conduz, na maioria destes casos, à alienação do sentimento da sua identidade subjectiva – uma das acusações feitas às teorias da reprodução social pelos críticos.

A percepção da existência de qualquer distância entre a identidade atribuída e a identidade visada é vivida de forma dolorosa, o que leva, na maioria das vezes, os sujeitos a identificarem-se com a imagem desvalorizada que os outros lhes transmitem, uma vez que, ainda que imposta, uma identidade negativa apresenta-se como preferível à ausência de identidade. O que, na perspectiva de C. Dubar (1997), seria impossível, pois a identidade é o garante da existência humana.

Outra figura das estratégias de diferenciação desenvolvidas pelos indivíduos é a «individuação», ou «singularização», que consiste em sublinhar e enaltecer especificidades culturais ou outras com o objectivo de criar uma imagem singular de si. Segundo Kastersztein (1990), é uma tarefa que nem sempre é fácil, dado que a sociedade e a cultura dominante têm mais facilidade em aceitar a diferença num indivíduo oriundo de uma outra cultura (contudo os fenómenos de racismo e xenofobia revelados em várias sociedades contemporâneas não apontam neste sentido) do que as tendências individualizantes geradas no seu interior, um privilégio que habitualmente se reserva a intelectuais e artistas consagrados.¹⁸ Tentar ser igual a si mesmo, sem se deixar determinar pelo meio que o rodeia, é uma veleidade que a sociedade apenas consente quando limitada a elementos superficiais, excentricidades ao nível do vestuário ou pretensas personalizações de objectos sociais (casa, carro...),¹⁹ que Goffman (cit. *in* Kastersztein, 1999, 39) designa por porta-identidades, uma forma não radical de diferenciação, habitual recurso dos indivíduos que, num processo de comparação com outros, se percebem como desvalorizados.

¹⁸ Os Beatles e Salvador Dali, por exemplo, configuram ilustres exemplos da aceitação da irreverência de certas formas de vestir e de estar de algumas personagens artísticas socialmente reconhecidas.

Na cultura ocidental – contrariamente ao que acontece na cultura oriental, onde Confúcio e o seu apelo ao conformismo parece manter viva influência²⁰ – a individuação é fortemente valorizada. No entanto, no entender de Lipiansky (1990), a aspiração à distinção só pode desabrochar num ambiente percebido como securizante e resultar de um processo evolutivo, isto é, constitui o último estágio a atingir numa trajectória de construção identitária, ao qual nem todos acedem. Segundo o autor, o desejo de reconhecimento, de criar e preservar uma imagem positiva de si, é precedido por um período, em que a similitude representa uma mais-valia securizante na apreciação e aceitação do sujeito (ou do grupo) e só posteriormente a procura da diferenciação permitirá afirmar a originalidade e evitar comparações que possam ser desfavoráveis aos sujeitos.²¹

Lipiansky *et al.* definem nestes termos a noção de estratégias identitárias:

os processos postos em acção (de modo consciente ou inconsciente) por um actor (individual ou colectivo) para atingir uma finalidade, ou mais finalidades (definidas explicitamente ou situadas ao nível do inconsciente), procedimentos elaborados em função da situação da interacção, quer dizer em função dos diferentes determinantes (sócio-históricos, culturais, psicológicos) de cada situação. (1999: 24)

Esta abordagem das estratégias identitárias revela que, num determinado momento, um indivíduo, consciente ou inconscientemente, pode desejar integrar-se e simultaneamente diferenciar-se de um grupo ou comunidade, situação que gera tensão e pode levar à polarização dos seus comportamentos, induzindo a uma hiper-conformação à comunidade ou a envolver-se numa busca de singularização a qualquer preço, o que permite compreender a dinâmica identitária inerente aos percursos de formação –

¹⁹ Como entre os *hippies*, os *punks* e elementos de outros movimentos culturais.

²⁰ Segundo Ramiro Marques, as sociedades orientais ainda hoje apresentam fortes marcas da filosofia de Confúcio, a qual rejeita o individualismo e apela a um grande conformismo. O sistema educativo da sociedade japonesa contemporânea recusa aos seus estudantes qualquer tentativa de individuação (vista como um atentado à harmonia e desenvolvimento social), e tem por ideal de formação o conformismo, o que ilustra bem esta influência. Cf. Marques R. (1998: 35- 44).

²¹ Situação actualmente vivida por todos os seguidores do Islamismo, tomados como um todo por uma parte significativa da opinião mundial.

como mostra J-Y. Rochex (1995), bem mais complexa do que algumas abordagens mais simplistas podem levar a pensar.

Ao longo das últimas décadas, a tradicional concepção de uma identidade unitária e estática foi progressivamente substituída pela ideia da existência de um feixe de identidades possíveis, actualizadas em função dos constrangimentos do meio, mas também dos seus desejos e interesses dos sujeitos. Esta nova perspectiva dá um particular relevo à complexidade inerente a todo o processo identitário – entendido como uma imbricada construção das dimensões individual e colectiva – e põe no centro das atenções o modo como a pessoa vive, interioriza e expressa a sua identidade. Neste quadro teórico, a consciência de si não se reduz ao puro resultado das interacções num determinado momento ou conjuntura. As suas raízes vão mais fundo, alimenta-se de todas as experiências passadas, das influências de todos os contextos socioculturais vividos, ou seja, da história da pessoa, do conjunto das vivências biográficas que cada sujeito, de acordo com a sua personalidade, investe de sentido.

A noção de identidade proposta por Lipiansky *et al.* (1990: 22-23) condensa, no fundo, os contributos abordados no texto precedente; segundo os autores, articula-se em cinco proposições, a saber:

- a identidade é por essência dinâmica;
- constrói-se e transforma-se através das múltiplas interacções do sujeito com o meio, em particular com o seu meio social;
- é multidimensional e estruturada e não uma justaposição de múltiplas identidades;
- apesar de mutável, mantém a sua unidade e continuidade, o que permite aos outros reconhecer uma pessoa como sendo a mesma;
- as pessoas e os grupos têm a possibilidade de desenvolver estratégias identitárias; logo, têm uma certa possibilidade de escolher os seus grupos de pertença e referência.

Na óptica de Kastorsztein (1990), a abordagem dinâmica da identidade é uma “necessidade epistemológica”; nela reside a chave da compreensão do dinâmico processo de construção identitária ao longo de toda a vida, a porta de

acesso à compreensão das respostas dos actores sociais, às estratégias que usam na reconstrução da sua identidade e ao sentido atribuído pelos sujeitos à sua trajectória de vida, o que pressupõe atender aos seus recursos específicos e conhecer quer os seus constrangimentos quer as suas potencialidades. Segundo Dubar (2000), a grande questão que de futuro se coloca à investigação desta problemática é, com efeito, perceber quais os determinantes sociais e as motivações individuais que em determinados momentos da vida de cada pessoa se articulam nas sucessivas identidades e particularmente o modo como o fazem.

De acordo com Dubar (2000), no nosso mundo, grande parte das antigas referências identitárias esboroaram, fruto da permanente mudança, dando origem a uma crise de identidades. Por conseguinte, para o autor, tal como para (Lipiansky *et al.*, 1990), a tradicional categorização social, que nas últimas décadas pouco evoluiu, já não permite apreender a realidade da identidade pessoal e social dos seres empíricos. Como sublinha Dubar, hoje “ser” está intimamente ligado à história singular do sujeito: mulher, portuguesa (árabe ou outra...), mãe (casada ou solteira), professora (empregada ou desempregada), ou seja, é muito mais complexo do que qualquer categorização possa traduzir; não é redutível aos rótulos das tradicionais categorias, o que induz à rejeição da ideia da existência de correlações mecânicas entre as dimensões pessoal e social da identidade,²² e leva a questionar, a tentar perceber os fundamentos, as intenções das acções, a dinâmica das tácticas (Kastersztejn, 1990) e estratégias identitárias subjectivas utilizadas pelos sujeitos na constante reconstrução da sua identidade.

Este conceito de identidade teve implicações na evolução do debate sociológico, que passou a reconhecer identidade do actor social, “tanto como realidade objectiva como realidade subjectiva” (Berger e Luckmann, 1999: 164) e a encarar o processo de socialização como um processo de construção identitária conduzido pelas transacções entre o sujeito e a sociedade. Neste contexto teórico, a socialização do actor é pensada de modo renovado. De acordo com a teoria da «dupla transacção» de C. Dubar (1997), o sujeito,

²² Lipiansky (1990: 174) para ilustrar a inconsistência da correspondência mecânica entre a dimensão objectiva e a subjectiva da identidade, cita o exemplo das pessoas, cujo sexo biológico não corresponde ao sexo por elas vivido.

enquanto ser social – «Eu socializado» (2000: 213) –, não pode ser considerado como uma entidade única, mas como um conjunto de relações, um equilíbrio entre processos plurais. E a socialização é entendida como um duplo processo interno ao autor, que implica um equilíbrio, uma negociação – ou, na terminologia do autor, uma «transacção» entre diferentes modalidades de identidade, na qual operam dois processos: “Um processo de atribuição de identidade pelas instituições e os agentes directamente em interacção com o indivíduo [que] resulta das ‘relações de força’ entre todos os actores envolvidos e da legitimidade – sempre contingente - das categorias utilizadas” (Dubar, 1997: 115), de onde resulta uma identidade “para o outro”²³ ou «virtual», na terminologia de Goffman. O segundo processo diz respeito à interiorização ou apropriação da identidade pelos próprios sujeitos, a identidade “para si” (ibid.), que não é mais que “a história que contam a si mesmos sobre o que são” (116).

Estes dois processos, como atrás se disse, nem sempre coincidem. Nesses casos, duas estratégias identitárias permitem reduzir as distâncias entre a identidade para si e a identidade para o outro, a saber: a «transacção relacional», que consiste num constante e intrincado jogo de identificações “entre dois”, onde o actor social, embora sem total independência, apropria ou rejeita as identidades que lhe são atribuídas – isto é, faz uma transacção entre a identidade para si e a identidade atribuída no espaço das trocas institucionais. E a «transacção biográfica» que articula no tempo, em continuidade ou em ruptura, a identidade herdada da sua trajectória do passado e a identidade «visada», alimentada pelos eventuais desejos e projectos.

Ora, de acordo com a teoria de Dubar, a identidade é um resultado provisório da transacção biográfica entre «identidade herdada» e «identidade visada» e da transacção relacional entre «identidade para o outro» e «identidade para si» – transacção onde o sujeito é confrontado com a alteridade. Esta noção de identidade introduziu na análise sociológica “as dimensões psíquica e afectiva do actor”, ausentes na noção de estatuto ou de papel social, sem esquecer a dimensão social e as suas contradições. Como

²³ Segundo o autor, a identidade para o outro designa os «actos de atribuição» que “visam definir que tipo de homem ou mulher você é” (Dubar, 1997: 106).

escrevem B. Fusulier e C. Maroy, nesta perspectiva “o que é vivido como mais individual pode ser profundamente social e vice versa” (1996: 12). Este quadro teórico permite perceber como evolui a identidade ao longo de um processo de formação e compreender a interacção entre as identidades iniciais e as experiências escolar e de trabalho.

Por último, neste quadro de análise, a identidade, mais do que uma simples soma de elementos identitários, configura uma estrutura, um conjunto organizado, “uma combinação original auto-gerida” (Lipiansky *et al.*, 1990) onde a genealogia e os traços culturais, as marcas identitárias produzidas na «socialização primária»²⁴ – no seio da família e da escola – assim como as posições estatutárias, estão destinados a uma permanente reconstrução, actualizada ao longo de toda a vida num processo de transacções entre o indivíduo e a sociedade.

1.6. A identidade narrativa

De acordo com Kastersztein (1990: 28), na sociedade contemporânea predomina um conceito de identidade que parece fazer apelo a uma natureza «infrassocial», que se traduz na recusa dos papéis sociais impostos e num forte apelo “à vida, à liberdade e à criatividade” (*ibid.*), o que reforça a ideia de que, embora os contextos sociais influenciem a construção da identidade, isso não significa que a construção identitária se restrinja a um completo conformismo.

Na perspectiva de C. Dubar, esta transformação está intimamente associada à passagem de um Nós «comunitário» das sociedades tradicionais a um Nós mais «societário», ou seja, o fenómeno traduz uma lenta, mas crescente dominação do Eu sobre o Nós no sistema social. Para o autor, está em curso uma transformação dos colectivos, que são cada vez menos «comunitários» e dão lugar a “associações voluntárias de pessoas que, por uns tempos, escolheram filiar-se ou associar-se, em cooperação com os outros” (2000: 195), o que, na sua terminologia, significa tornarem-se mais

«societários». Contrariamente aos “Nós” de natureza comunitária, fundados na partilha de uma cultura, ou grupo de origem, estas associações não se fundam em raízes comuns, mas na participação em acções desenvolvidas em comum, a que os sujeitos aderem voluntariamente, por revestirem para si algum significado, o que remete para uma partilha de interesses ou valores comuns.

Esta ligação societária, enquanto vínculo social, é frágil, na maioria das vezes, temporária e efémera; mas, em contrapartida, está sempre carregada de sentido. Segundo o autor, a aposta dos sujeitos nestas ligações voluntárias não tem como único fim o sucesso de uma agenda orientada para a defesa de interesses ou direitos comuns, como é típico nos movimentos sindicais ou de cidadãos, mas é acima de tudo orientada para o reconhecimento que cada um dos parceiros, enquanto ser social, obtém como actor individual – como acima se disse, uma condição imprescindível à constituição do actor como sujeito das suas acções nos mais diversos campos da vida quotidiana.

No entanto, a maioria das instituições em que os sujeitos estão ou estiveram socialmente envolvidos, mais do que tipos puros exclusivos, configuram cruzamentos entre os sistemas comunitário e societário. Por conseguinte, a socialização a que as pessoas foram sujeitas, apesar das transformações, foi de cariz predominantemente comunitário. Daí que muitos indivíduos continuem a procurar e esperar dessas mesmas instituições – a escola, a empresa, a família ou outras – o seu reconhecimento, o mesmo é dizer, o seu lugar, o seu “direito a existir”.

As marcas «comunitárias» reproduzem-se de geração em geração, impõem regras, papéis e estatutos (que, mesmo que quiséssemos, não se poderiam evitar – não se pode despir a cor da pele, a etnia, ou a condição feminina como se despe uma camisa), determinam os indivíduos.²⁴ Em contrapartida, as marcas «societárias», mais do que determinar o que quer que seja, oferecem oportunidades, recursos, referências e uma linguagem à construção do Eu – ou seja, o societário diferencia e singulariza, em vez de determinar.

²⁴ Nas palavras dos autores, a expressão designa “a primeira (socialização) que o indivíduo atravessa na infância; através dela converte-se num membro da sociedade” Cf. P. Berger e T. Luckmann (1966: 166).

²⁵ Determinam o *Moi* nominal e o *Moi* societário de que fala o autor. Cf. Dubar (2000).

A ligação «societária» emergente distingue-se da «comunitária» pelo seu carácter temporário, a livre aceitação dos deveres a cumprir, o carácter voluntário do encontro, a cooperação entre as pessoas e, acima de tudo, o predomínio do Eu sobre o Nós. Traduz a total inversão da tradicional relação eu/nós de raiz comunitária. Segundo C. Dubar (2000), ainda que apresente variações consoante as sociedades, esta transformação tende hoje a abarcar todos os campos da existência humana (a família, a educação, a profissão, a religião e a ideologia) e tem fortes implicações na construção da identidade pessoal.

Neste quadro social em metamorfose, a identidade pessoal dos sujeitos deixa de ser herdada, ou seja, não se reduz a uma interiorização mecânica e passiva de papéis socialmente predefinidos, mas constrói-se ao longo da vida. Por outro lado, a «identidade para si» deixa de ser o puro reflexo das formas «culturais» ou «estatutárias», das posições ocupadas nas categorias oficiais de pertença – cada vez mais destinadas a mudar no decurso da vida adulta, onde emergem novos papéis e os sujeitos aspiram a novas pertenças. No entanto, importa recordar, uma sequência de pertenças a vários “Nós”, ainda que mais «societários», não edifica só por si uma identidade pessoal.

Neste contexto de transformação e concomitante estilhaçar das velhas referências identitárias, a noção de identidade narrativa de P. Ricoeur (1990, 1995) ganha uma crescente pertinência e importância teórica no seio das Ciências Sociais. Segundo O. Mendes, a identidade narrativa radica na concepção do sujeito dialógico de M. Bakhtine, definido como “um produto do momento, de uma negociação constante”; “um espaço aberto e ocupado por vozes múltiplas, inclusive oriundas de um diálogo interno permanente” (O. Mendes, 2001: 504). Na dialéctica relacional, as emoções, as memórias, os desejos e as predisposições, mais do que traduzir qualquer interioridade «essencialista», são assumidas como metáforas da conversação, vistas como essenciais à compreensão do modo como as pessoas organizam o caótico fluxo das suas experiências.

Nessa perspectiva, cada sujeito comporta em si várias subjectividades, diferentes versões de si mesmo co-produzidas nos diferentes contextos. Daí que os relatos que os sujeitos fazem sobre si próprios sejam entendidos mais como “mapas de um território” do que “simples diários de bordo” (O. Mendes

2001: 505). A concepção de identidade de Ricoeur (1990) remete para uma relação entre identidade e narrativa, para uma produção permanente, resultante da tensão entre a identidade-mesmidade (*mêmeté*) e a identidade-ipseidade (*ipséité*), que está intimamente ligada à questão temporal. A mesmidade configura o pólo da constância ou continuidade, produzida nos hábitos, disposições e identificações assumidas nos grupos e comunidades de pertença, ou seja, tudo o que nos permite afirmar que estamos perante uma mesma pessoa, o seu carácter. Por seu turno, a identidade-ipseidade representa a identidade desejada, a permanência ou unidade de si através do tempo, mas integra o outro, é pólo que integra a alteridade. Razão pela qual, O. Mendes considera que este pode ser definido como “o pólo ético do contínuo da identidade pessoal” (2001: 506). Ricoeur define a identidade narrativa como “discursos da série ordenada e integrada das ligações ao outro constitutivo da identidade de um sujeito a partir das fracturas da sua história” (1985: 345)

Para o autor, a narrativa, enquanto operadora dialéctica entre mesmidade e ipseidade, faz a articulação entre os dois pólos da identidade. Sendo assim, a construção de uma narrativa permite ao sujeito fazer a apresentação de si, projectada nas suas sucessivas pertenças através dos tempos, apresentação essa que não coincide com as identidades de pertença nem está fixada num determinado momento biográfico. Como escreve O Mendes, “a identidade narrativa é o colocar em intriga (*mise en intrigue*) de uma personagem, que permite integrar na permanência, no tempo, a variabilidade, a descontinuidade e a instabilidade” (*Ibid.*). Portanto, a identidade narrativa implica que o sujeito recontar a sua vida, as experiências significativas, os seus mundos simbólicos (profissionais, culturais, religiosos, ideológicos e estéticos), permitindo-lhe produzir uma direcção, uma «linha de vida» e em simultâneo atribuir uma significação – na perspectiva de C. Dubar, esta é uma operação “de alto risco”, dado que se trata de “argumentar que a sua história pessoal tem um sentido” (2000: 206).

Agenciar as experiências significativas pressupõe da parte dos sujeitos uma «identidade reflexiva» (C. Dubar 2000: 207), isto é, uma apropriação subjectiva da identidade cultural e estatutária sob a forma de pertença, a qual pode operar por aproximação ou distanciamento relativamente ao papel atribuído num determinado campo das práticas. E, para além da reflexão e de

uma linguagem, implica distanciamento, o mecanismo que sustenta a construção de sentidos inéditos e o envolvimento do sujeito na sua história pessoal reinventada, que não se confunde, necessariamente, com a sua trajectória objectiva.

Ou seja, a identidade pessoal – enquanto “processo de apropriação de recursos e de construção de referências, uma aprendizagem experiencial, a conquista permanente de uma identidade narrativa (*Soi-project*) na e pela acção com os outros escolhidos” (*Ibid.*, 200) – edifica-se quer na projecção sobre si mesmo das categorias objectivas da identidade “para o outro”, quer na elaboração subjectiva da identidade “para si” – condição imprescindível à edificação de uma identidade narrativa. Segundo Dubar, configura um “tempo da memória activa, produtor de sentido” (*ibid.*) que permite pensar o tempo humano como “um tempo narrativo” e pressupõe reconhecer nesse mesmo tempo a imbricação entre a subjectividade e a objectividade da vida humana, isto é, pensar a experiência em termos que não a restrinjam nem a um tempo interior/subjectivo nem a encerrem nos limites de um tempo cronológico e linear.

Como sublinha O. Mendes, a identidade constrói-se no e pelo discurso em momentos históricos e situações específicas, com base em estratégias precisas de enunciação. Sendo assim, a linearidade da identidade narrativa é aparente e provisória, está em permanente reelaboração e estrutura-se numa dialéctica entre história e ficção, dado que mais do que remeter para um conteúdo, remete para uma interpretação, uma compreensão dialógica.

No entender de C. Dubar, a aprendizagem experiencial “supõe uma relação específica com os saberes que envolve a subjectividade e se funda nas actividades significantes (...), os saberes progressivamente incorporados pelo ser humano em devir são primeiro saberes de acção experimentados numa prática significativa, quer dizer, ligada a um envolvimento pessoal” (*Ibid.*, 184). Na perspectiva do autor, só as pessoas que desenvolvem um interesse por determinado saber, que estão motivadas, isto é, que atribuem um sentido subjectivo a esse saber – esteja o mesmo ligado a uma matéria escolar, prática social ou projecto individual –, fazem uma aprendizagem experiencial que lhes permite construir uma identidade reflexiva.

Segundo C. Dubar, esta identidade reflexiva não se constrói no vazio, mas nas experiências relacionais que, para além de testarem as capacidades dos sujeitos, constituem oportunidades formativas. Na sua perspectiva, formação experiencial e construção identitária são dimensões complementares de um mesmo processo, o que permite pensar nos processos de formação experiencial, formal ou não formal, como processos de construção identitária.

Como é do conhecimento geral, a educação formal configura uma reconhecida oportunidade de reconhecimento da identidade “para si”. Contudo, segundo B. Courtois (1995: 44), vários trabalhos realizados no seio da formação experiencial têm revelado que esta não é a única via de construção da identidade pessoal; outras aprendizagens, corolário de tantas outras experiências, permitem aos sujeitos encontrar o caminho para chegar ao reconhecimento da sua identidade, o que leva a pensar o tempo da formação formal, informal ou experiencial como diferentes tempos de construção identitária. Na perspectiva de J-M Barbier, “uma das portas para compreender o envolvimento de um indivíduo em formação é interrogá-lo sobre as transformações identitárias que conheceu através da formação escolar, social e profissional e sobre o significado que globalmente atribui a estas transformações” (1996: 22). Na esteira deste autor, considera-se neste estudo que a história de uma pessoa e as transformações identitárias que a mesma conheceu podem ajudar a compreender o seu envolvimento nos percursos de formação. Por essa razão, se considerou oportuno integrar neste quadro teórico a noção de identidade dinâmica coadjuvada pela de identidade narrativa.

PARTE II

UM ESTUDO ETNOBIOGRÁFICO SOBRE PERCURSOS DE FORMAÇÃO

CAPÍTULO I

UM CAPÍTULO EPISTMO - METODOLÓGICO

....na falta de actos, temos à nossa disposição as palavras. As palavras possuem as qualidades necessárias para captar, proteger e trazer para fora estes movimentos subterrâneos, ao mesmo tempo impacientes e inquietos.

Nathalie Sarraute, 1956

1. O posicionamento: o interpretativismo reflexivo

Segundo Törsten Husén (1988: 56), é a finalidade de um estudo concreto que deve determinar a natureza do enfoque investigativo. A opção por um estudo sobre os percursos e os processos de formação de jovens com baixa escolaridade implica à partida a opção por uma metodologia particular que determina o estatuto dos dados empíricos, as estratégias de selecção dos participantes, o estatuto das hipóteses, bem como a natureza dos resultados. E implica sobretudo assumir uma posição de convergência com um dos modelos de investigação existentes no seio das Ciências Sociais.

No seio dos estudos sociais em geral e dos educativos em particular, são hoje consensualmente reconhecidos três modelos – ou «paradigmas», na linguagem kunhiana – de aproximação à realidade social: um inspirado na filosofia do positivismo lógico, outro na corrente interpretativa e o último inspirado nos filósofos da teoria crítica. A bibliografia dedica uma particular atenção aos estudos comparativos entre os postulados, os princípios e os axiomas que fundamentam essas três aproximações. E com base em critérios como a finalidade da investigação, a perspectiva que tem da natureza da realidade que avalia, a relação entre o sujeito e o objecto de conhecimento, o propósito da investigação, a natureza do conhecimento e o papel dos valores na relação indivíduo-sociedade, delimita os contornos dos três paradigmas, com a finalidade de mapear as suas zonas de convergência e divergência (M. M. Díaz, 1988: 60-77).

Dada a multiplicidade de análises realizadas, suficientemente divulgadas, não faz sentido proceder neste estudo a uma caracterização pormenorizada de cada um destes paradigmas. No entanto, entende-se ser oportuno apresentar um quadro-resumo de Koetting (1984) que, de modo sinóptico mas sem perder poder informativo, permite recordar o que de essencial os une ou separa, possibilitando assim uma melhor compreensão do modelo em que o presente estudo se inscreve.

Quadro 1. Sinóptico dos Paradigmas de Investigação nas Ciências Sociais

<i>Paradigma de investigação</i>	<i>Finalidade da investigação</i>	<i>Natureza da realidade (ontológica)</i>	<i>Relação sujeito-objecto</i>	<i>Propósito: Generalização</i>	<i>Explicação Causal</i>	<i>Axiologia: O papel dos valores</i>
Positivista	explicar controlar predizer	dado externo singular tangível fragmentável convergente	independentes amostra livre de valores	Generalizações livres do tempo e contextos, leis, explicações monotéticas, - dedutivas - quantitativas - centradas nas semelhanças	causas reais temporalmente precedentes ou simultâneas	livres de valores
Interpretativo (naturalista)	compreender interpretar (compreensão mútua e participativa)	múltiplo holístico divergente construído	interrelacionado relações influ- enciadas por factores subjectivos	hipóteses de trabalho em contexto e tempo dado, explicações ideográficas indutivas qualitativas, centradas sobre diferenças	interacção de factores	valores dados os valores influenciam na selecção do problema, da teoria e dos métodos de análise
Crítico	libertar, crítico e identificar o potencial de mudança	construído múltiplo holístico divergente	interrelacionado relações influen- ciadas por forte compromisso para a liberdade humana	o mesmo que o interpretativo	similar ao interpretativo	valores dados crítica de ideologias

Koetting (1984).

O «paradigma positivista» – O paradigma dominante nas Ciências Sociais e Humanas até aos finais dos anos sessenta tem vindo a ser desacreditado pelos filósofos da ciência e por investigadores como Boaventura Sousa Santos, que o questionam e tecem severas críticas aos postulados do realismo ingénuo, da existência de uma linguagem científica única e universal,¹ da correspondência entre teoria e verdade, paralelamente à ênfase no rigor lógico e metodológico do controlo de variáveis e da sofisticação da análise estatística muitas vezes afastada da realidade. Esses autores põem em causa a ideia de

que a realidade humana e social possa ser “asépticamente operacionalizada em bem compostas variáveis independentes e dependentes” (O. Gonçalves, 1999: 24) – ou seja, a sua aplicabilidade no campo das Ciências Sociais.

A queda da sua influência entre os investigadores sociais resultou fundamentalmente da crítica de que foi alvo no interior da filosofia hermenêutica, na qual assumiu particular relevo a distinção sistematizada por Dilthey nos finais do séc. XIX entre o «compreender» (*verstehen*, das Ciências Humanas) e o «explicar» (*erklären*, das Ciências Naturais), distinção que esteve na génese do método compreensivo, dos contributos críticos da «filosofia da linguagem» e da fenomenologia existencial de A. Schütz, autor que se inspirou nas duas correntes referidas anteriormente (T. Húsen, 1998: 51).

O «paradigma interpretativo» – Este paradigma não tem uma natureza monolítica; pelo contrário, abarca uma pluralidade de enfoques e correntes da investigação² que têm como denominador comum uma postura antipositivista e por fundamento o pressuposto de que a acção, inclusive a investigativa, é sempre fruto de uma interacção. Inspira-se nos princípios da filosofia hermenêutica, da fenomenologia e da etnometodologia e configura uma abordagem que procura analisar a racionalidade do senso comum – isto é, procura entender como os actores sociais fazem a apreensão compartilhada do mundo social (M. J. Spink *et al.*, 1999). Daí que esta corrente se fundamente no tratamento da linguagem e do significado, ou seja, na compreensão e interpretação da acção humana (A. Giddens, 1993: 37).

O «paradigma da teoria crítica» - O terceiro marco de referência inspira-se na filosofia crítica da escola de Frankfurt, criada por Horkheimer, posteriormente desenvolvida por Adorno e, mais recentemente, por Habermas (Husén, 1988: 51). Este paradigma coincide com o anterior na crítica ao positivismo, mas não deixa isenta de crítica a corrente hermenêutica. Horkheimer (cit. in Z. Tar, 1977: 47) inclui-a na «teoria tradicional», chama a atenção para a necessidade desta resistir às explicações nomológicas e critica

¹ Boaventura Sousa Santos escreve que “no domínio das ciências sociais a ortodoxia positivista reinante no pós-guerra desenvolveu um grande esforço para criar uma linguagem rigorosa ao abrigo das pré-noções da linguagem vulgar” (B. S. Santos, 1989: 127).

a pretensão à universalidade da explicação compreensiva do comportamento humano. Para Habermas, “as ciências sociais são tanto hermenêuticas como nomológicas (quase naturalistas), tendo estes dois que ser completados por um terceiro – a teoria crítica” (A. Giddens, 1993: 75).

O paradigma crítico reflecte uma grande analogia com a generalidade dos pressupostos e postulados que sustentam o paradigma interpretativo, o que induz certos autores a não estabelecerem separação entre eles, considerando a perspectiva crítica como uma deriva da perspectiva interpretativa.³ A principal característica deste paradigma consiste na denúncia da suposta neutralidade da ciência, ou seja, parte do pressuposto de que a investigação, bem como o conhecimento científico, não é neutra e, nessa medida, considera impossível obter conhecimento imparcial.

No entender de H. Becker (cit. in B. S. Santos, 1989: 1966), presidente da *Society for the Study of Social Problems*, não é possível estudar com neutralidade a sociedade, e havendo sempre mais do que uma opção de valor em presença, o sociólogo tem que tomar posição e estar consciente dela. Para os investigadores críticos, como Boaventura Sousa Santos esta constitui uma das fragilidades que o paradigma interpretativo herdou do paradigma positivista e foi incapaz de resolver. Nesta perspectiva, o conhecimento científico nunca é neutro, a prática científica é paralelamente uma prática social e politicamente investida, no seio da qual há “sempre mais do que uma opção de valor em presença” (1989: 89), facto que exige ao investigador uma tomada de consciência da posição que assume e implica, por sua vez, que advirta os possíveis interlocutores sobre qual o ponto de vista que subscreve.

Com base neste pressuposto, a abordagem crítica apresenta uma preocupação bem distinta dos paradigmas anteriores, que consiste em deixar de se centrar no «como» se acede ao conhecimento, para passar a centrar-se nas finalidades, no «para que queremos a ciência?». Os estudos realizados no seio desta perspectiva partem de uma crítica ao *status quo* estabelecido, a

² M. Díaz identifica no campo da educação cinco tradições de investigação, a saber: a psicologia ecológica, a etnografia holística, a etnografia comunicacional, a antropologia cognitiva e o interaccionismo simbólico. Cf. M. Díaz (1988: 66 e seg.).

³ Segundo M. Díaz, a partilha por parte do paradigma crítico dos postulados conceptuais e metodológicos do paradigma interpretativo leva alguns autores a não estabelecerem separação entre os dois. Outros, autores não lhe conferem nível paradigmático, prescindindo dele nas

única investigação que admitem como possível é a que explicitamente define a ideologia em que se fundamenta e se destina a obter um conhecimento orientado para a emancipação e libertação do homem, a fim de conseguir uma melhor distribuição do poder e dos recursos numa determinada sociedade, ou seja, uma prática investigativa que se caracteriza pela impossibilidade de estabelecer a distinção entre teoria e *praxis*.

Entre as contribuições mais significativas no seio deste paradigma situam-se a etnografia crítica neomarxista, a investigação feminina e a investigação participante. Os investigadores destas correntes, embora ao nível dos pressupostos conceptuais e metodológicos partilhem dos postulados do paradigma interpretativo, distanciam-se dele pela introdução da componente ideológica relativamente à finalidade da investigação, às relações sujeito-objecto e ao papel dos valores no processo, componente que privilegiam e que fundamenta a singularidade das suas investigações (M. Díaz, 1998: 70-71).

Hoje, são frequentes as investigações que adoptam em simultâneo métodos qualitativos e quantitativos, um cruzamento frutuoso na óptica de certos autores, particularmente no campo educativo, que defendem o carácter complementar dessas ligações interparadigmas (M. Díaz, 1998: 72). Embora se reconheça lugar, no terreno da investigação, ao cruzamento de perspectivas – o que depende dos objectivos da investigação –, considera-se que tal não legitima o «tudo serve» – que, na perspectiva de alguns, a «anarquia metodológica» de Feyerabend⁴ sustenta – nem isenta a clarificação do posicionamento adoptado face às propostas paradigmáticas, os fundamentos epistemológicos e opções metodológicas.

suas análises. As razões desta omissão podem ser objecto de questionamento e parecem confirmar a pertinência da explicitação das questões ideológicas em investigação (*ibid.*).

⁴ De acordo com Morgan, esta é uma das atitudes identificadas na abordagem das práticas educativas, defendida pelos investigadores que, na linha da epistemologia radical de Feyerabend, se fundam no princípio de que “não há ideia – por antiga ou absurda que seja – que não contribua para melhorar o conhecimento” (Cit in M. Díaz, 1998: 72). No entanto, segundo a leitura de B. S. Santos, o «anarquismo metodológico» de Feyerabend foi incompreendido; no entender deste autor a teoria argumentativa da prática científica permite vê-lo a uma outra luz, ele apenas “relewa o facto de que não há uma «regra de ouro»; há diferentes regras que são seguidas em diferentes conjunturas (não se tratando, pois, de conceber o anarquismo como ausência de toda e qualquer regra)”. Cf. B. S. Santos (1989: 121 e seg.).

O «interpretativismo reflexivo»⁵ – No presente estudo, à opção pelo recurso a entrevistas biográficas (C. Dubar e Demazière, 1997) subjaz, como a qualquer outra no campo da investigação, uma tomada de posição face aos paradigmas existentes, ou seja, face “ao conjunto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados que orientam o pensamento e a investigação” (R. Bodgan *et al.*, 1994: 52).

Um estudo baseado em histórias de vida ou, melhor dizendo, em narrativas de vida (D. Bertaux, 1976) – como todas as metodologias qualitativas, orienta-se por uma epistemologia interpretativa –, inscreve-se numa perspectiva ideográfica que “se esforça por dar conta da singularidade dos fenómenos particulares” (J. Grisez cit. *in* J. Poirier *et. al.* 1995: 30), isto é, tem por regra principal a liberdade de expressão e opõe à tradicional preocupação de standardização a atenção e o interesse pela diferença, a singularidade, o insólito e o inusitado. Pois como diz J. M. Pais, um caso não pode representar o mundo; no entanto, pode “representar um mundo no qual muitos casos semelhantes acabam por se reflectir” (2001: 109).

A ciência ideográfica funda-se em dois pressupostos fundamentais. O primeiro realça a dimensão intersubjectiva da acção humana e exige assim que o trabalho de interpretação do investigador, para além dos seus modelos interpretativos, inclua simultaneamente os modelos interpretativos dos autores das narrativas, ou seja, “a «teoria prática» do público não especialista [que] não pode ser simplesmente dispensada pelo observador, como um obstáculo à compreensão científica do comportamento humano” (A. Giddens, 1993: 69).

O segundo imbrica no primeiro; remete para a natureza eminentemente linguística da ciência interpretativa e funda-se na crença wittgensteiniana de que a compreensão do modo de ser e agir do actor social é acessível através do discurso. Para esta perspectiva, a linguagem expressa o modo humano de «estar no mundo» (A. Giddens, 1993: 74), razão pela qual a abordagem interpretativa dos actos de comunicação e da interacção simbólica fez da palavra, melhor dizendo, da linguagem verbal e não verbal, o seu material de eleição, a sua matéria-prima por excelência. Partindo deste pressuposto, procurou-se conhecer as experiências, os percursos e os processos – em vez

⁵ Expressão inspirada no «interpretativismo crítico» de Manuel Sarmento (2000).

das carências – que na perspectiva dos sujeitos estruturaram a sua formação e privilegiar o ponto de vista dos “aprendentes”, ou seja, o sentido que os próprios sujeitos atribuíram aos seus percursos e processos de formação, enquanto percursos de vida, pelo que se exercitou uma escuta activa que teve o cuidado de fugir aos excessos de directividade na recolha das narrativas.

Segundo A. Giddens, a noção de acção – o que inclui a de se narrar –, está logicamente ligada à noção de poder, que no sentido mais estrito e relacional (a que aqui importa reter) pode ser definida “como a capacidade para assegurar resultados, cuja realização depende da actividade dos outros” (1996: 129). O uso do poder na interacção pode ser, nesta perspectiva, entendido como um recurso que os participantes detêm e podem mobilizar na produção da mesma, dirigindo o seu curso. Esse poder inclui quer as capacidades que tornam uma interacção significativa, quer recursos como a «autoridade» e a «violência», os quais, numa situação de pesquisa, permitem a um dos participantes, entrevistado ou entrevistador, influenciar e controlar o comportamento do outro participante.

É essa a razão pela qual alguns autores, entre os quais P. Bourdieu (1993,1994), falam da necessidade de uma prática investigativa reflexiva, a única que, em sua opinião, permite perceber e controlar os efeitos da estrutura social no seio da qual um estudo se realiza. Essa prática consiste em vigiar e elucidar os possíveis enviesamentos ideológicos do investigador ao longo de todo o processo investigativo, desde o momento da recolha da informação às interpretações e divulgação dos resultados. Assim, reconhecendo-se que a acção investigativa, nomeadamente a situação de entrevista, também configura uma relação de poder, o presente estudo, consequente com a pretendida prática «reflexiva»,⁶ tomou em consideração a recomendação do autor em *La Misère du Monde*, e cuidou de “reduzir ao máximo a violência simbólica que se pode exercer” (Bourdieu, 1993: 1395) na relação da entrevista, adoptando não só uma relação de escuta activa e metódica como a selecção de um grupo de jovens com base no princípio da proximidade, uma das condições, segundo P. Bourdieu (1993), que assegura uma comunicação «não violenta».⁷

⁶ Uma sociologia radical proposta por A. Gouldner (cit. in B. Sousa Santos, 1989: 91).

⁷ *Ibid.*

Segundo A. Giddens (1976), o estudo de uma acção pré-interpretada pelos actores sociais – como é a narrativa de formação – exige do investigador o exercício de uma dupla hermenêutica, isto é, impõe uma dupla interpretação, sem a qual a interpretação dos processos de formação carecerá de uma real análise e se limitará à simples descrição do discurso dos sujeitos. Tendo por base essa preocupação, a interpretação dos percursos e processos de formação privilegiou uma perspectiva epistemo-metodológica que, para além de uma atitude de “escuta atenta”, exige uma “exploração sem qualquer *a priori*” (J. Poirier *et al.*, 1995). A qual implicou um conjunto de procedimentos para construir as categorias interpretativas e exigiu do investigador “o esforço de translação dentro e fora das pautas de significado das teorias sociológicas” (Giddens, cit. in M. Sarmento, 2000: 242) – isto é, exigiu uma construção. No entender de P. Bourdieu, “o sonho positivista de uma perfeita inocência epistemológica mascara que a diferença não é entre a ciência que opera uma construção e aquela que não a faz, mas entre aqueles que a fazem sem saber e aqueles que, sabendo-o, se esforçam por conhecer e dominar tanto quanto possível os seus actos inevitáveis de construção e os efeitos que eles inevitavelmente produzem” (1993: 1392).

O trabalho hermenêutico que subjaz à abordagem biográfica remete o investigador para uma interpretação dialógica, a única que permite, como diria Ferrarotti (1983), alcançar “o universal e o geral a partir do singular”, configurando um espaço e um tempo de escuta atenta e empática do outro, que procura entender como os sujeitos apreendem o seu mundo social. Por último, numa linha etnometodológica, este estudo procura evidenciar as lógicas da construção dos saberes artesanais ou experienciais, e traduz uma preocupação: dar visibilidade a saberes, habitualmente, invisíveis nos processos de formação, o que o inscreve num interpretativismo que se pretende reflexivo.

2. A abordagem biográfica

De acordo com A. Giddens, “a «ligação» do significado às experiências, que implica um olhar reflexivo para o acto pelo autor e pelo outros, é algo que

apenas pode ser aplicado retrospectivamente em relação a actos decorridos, Daí que seja mesmo errado dizer que as experiências estão intrinsecamente dotadas de significado” (1996: 43). No entender de Bergson, (cit *in* Giddens *op. cit.*) “apenas o já experimentado é significativo, diferentemente daquilo que está a ser experimentado” Por outro lado, como sublinha J. Poirier *et al.* (1995), a biografia pode captar a quotidianidade da existência. Estas e outras razões fundamentam que esta abordagem seja hoje profusamente utilizada em todos os domínios – histórico, etnológico, psicológico e sociológico, assim como nas ciências da educação e formação –, tanto na orientação e formação profissional, com o fim de explicitar os saberes fazer apropriados nas experiências vividas, como na formação pessoal para permitir tomar consciência e reconstruir os saberes apropriados no quotidiano, bem como na investigação como forma de aceder à lógica das práticas, nomeadamente no da campo formação. Esta abordagem, enquanto método livre de recolha de dados, induziu à rejeição do tradicional questionário e do concomitante tratamento quantitativo (J. M. Ketele *et al.*, 1993: 193).

2.1. Algumas notas históricas sobre a abordagem biográfica

A abordagem biográfica é habitualmente associada às metodologias seguidas nos anos vinte e trinta do século XX nos Estados Unidos da América pelos sociólogos da prestigiada “Escola de Chicago” – que fizeram um uso sistemático da metodologia biográfica e a projectaram a nível internacional. No entanto, teve a sua origem no movimento da antropologia cultural,⁸ uma antropologia interpretativa em cujo desenvolvimento se destacou o contributo de F. Boas e seus colaboradores, os primeiros antropólogos a basear os seus estudos em informadores competentes (R. Bodgan e S. Biklen, 1994: 25). Como se sabe, esta corrente da antropologia teve uma indiscutível influência nos estudos realizados pelos sociólogos de Chicago. W. I. Thomas, um dos sociólogos mais conhecidos dessa escola, comungava da importância atribuída por F. Boas à compreensão dos pontos de vista das pessoas e à percepção da

realidade de diferentes pontos de vista, quadro em que emergiu e se desenvolveu a abordagem biográfica.

Esta abordagem funda as suas raízes na filosofia alemã dos finais do século XIX, nomeadamente na obra de Dilthey, cujo papel na afirmação das Ciências Sociais é, como atrás se referiu, consensualmente reconhecido, o que permite afirmar que a história da abordagem biográfica é de certo modo reflexo da história do surgimento e desenvolvimento das Ciências do Homem.

Os sociólogos de Chicago, embora apresentassem divergências entre si, tinham como característica comum a partilha de algumas noções teóricas e metodológicas; a nível teórico concebiam e enfatizavam a natureza social e interactiva da realidade, ou seja, eram interaccionistas simbólicos; do ponto de vista metodológico, privilegiavam, entre outras práticas, a recolha de dados em primeira mão, uma técnica que se estabeleceu a partir dos trabalhos de Thomas William e Robert Park, entre os quais se destaca *The Polish Peasant in Europe and America*, um estudo realizado por Thomas conjuntamente com F. Znaniecki, hoje reconhecido como um “ponto de viragem na história da investigação sociológica” (R. Bodgan *et al.*, 1994: 27).

A história da sua evolução foi contudo marcada por acesas polémicas, protagonizadas tanto por apoiantes, como por exemplo F. Ferrarotti, como por delatores. A preocupação com a afirmação da Sociologia em geral e da Sociologia da Educação (embora esta se tenha desenvolvido no período áureo do Departamento de Sociologia de Chicago) como ciências levou quer uma quer outra, no final da década de trinta do século passado, a um progressivo afastamento da perspectiva de Chicago e – apesar de algumas excepções como o trabalho de W. Waller⁹ (cit. in R. Bodgan *et al.*, 1994) – à deriva para a abordagem quantitativa e experimental que, nos anos seguintes, dominou quer na Sociologia, quer nas outras áreas do conhecimento, com particular relevo para a Psicologia da Educação.

⁸ Particularmente na antropologia interpretativa, em cujo desenvolvimento se destacou o contributo de F. Boas e os seus colaboradores, os primeiros antropólogos a basear os seus estudos em informadores competentes. Cf. R. Bodgan *et al.* (1994: 25).

⁹ Em *Sociology of Teaching*, estudo com que obteve o seu mestrado no Departamento de Sociologia de Chicago, o autor baseou-se em entrevistas em profundidade, em histórias de vida e na observação participante, entre outras técnicas, para descrever o mundo social dos professores e alunos. Cf. Robert Bodgan *et al.* (1994: 30-31).

Embora nas duas décadas seguintes as abordagens qualitativas não tenham estiolado por completo, só nos anos sessenta e na conjuntura política que então se vivia na América – período marcado pelo tumulto e mudança social e pela produção de múltiplos relatos autobiográficos e jornalísticos que, com base em conhecimentos em primeira mão, tentaram captar a essência das crianças e da vida nas escolas e nos *guettos* (Decker, 1969; Haskins, 1969; Khol, 1967)¹⁰ – se deu o seu reaparecimento. Estas publicações vieram demonstrar o pouco conhecimento existente sobre o processo de escolarização dos diferentes grupos de crianças e induziu os programas federais de então a subsidiar a investigação, que recorreu aos métodos hoje conhecidos como etnográficos ou qualitativos, entre eles o biográfico, que a partir da década de setenta começou a florescer e a recuperar ou ganhar terreno.

Na década de sessenta do século passado, a perspectiva qualitativa ainda era considerada marginal e, por conseguinte, objecto de desdém por parte dos investigadores quantitativos. Porém, no final da década de 70, época em que emerge a etnometodologia, ainda que os métodos qualitativos não fossem dominantes, eles começaram a colher algum reconhecimento, o que permitiu instaurar um clima dialógico entre as perspectivas quantitativas e qualitativas. A progressiva popularidade dos métodos qualitativos ficou em parte a dever-se ao reconhecimento do ponto de vista dos mais desfavorecidos, pelo que configuravam em si mesmos um desafio para a dita “hierarquia da credibilidade” (Becker, cit. in R. Bodgan *et al.*, 1994: 38) – a qual consistia em privilegiar as opiniões daqueles que ocupavam as posições de chefia – e a denúncia do chamado enviesamento elitista na recolha de dados (C. Maroy, 1997: 148).

O espírito democrático vigente na década de setenta, particularmente em França, onde o debate político se instalou no seio das Ciências Sociais, foi propício ao renovar do interesse pelos métodos qualitativos e abriu caminho à inovação, a novos desenvolvimentos metodológicos e à promoção do sujeito como forma de dar voz aos mais desfavorecidos – ou “povos do silêncio” (J. Poirier *et al.*, 1995: 9)¹¹ –, contexto em que emergiu a socio-biografia ou

¹⁰ Autores cit. in R. Bodgan *et al.* (*op. cit.*, 37).

¹¹ De acordo com a etimologia, o prefixo etno vem do grego *éthnos* – «o povo»; «o outro»; «o diferente». Cf. Teresa Vasconcelos(2000: 42).

etnobiografia,¹² desenvolvida por D. Bertaux, o introdutor da abordagem biográfica nas Ciências Humanas em França (G. Pineau, 2000: 345) e investigador cujos trabalhos são bem conhecidos no seio da abordagem biográfica contemporânea europeia.

2.2. Fundamentos teóricos

Como facilmente se percebe, esta revitalização do paradigma biográfico não teve geração espontânea. Resultou de um conjunto de teorias e correntes de pensamento que, no quadro das abordagens ditas etnográficas ou qualitativas, criaram as condições favoráveis ao seu aparecimento. Como atrás se disse, todas as abordagens qualitativas – família em que a abordagem biográfica se inscreve – se identificam de alguma forma com a teoria e filosofia hermenêuticas, assim como com a perspectiva fenomenológica, o interaccionismo simbólico, uma “forma típica e bem estabelecida da perspectiva fenomenológica” (R. Bodgan *et al.*, 1994: 53) e a etnometodologia, uma das abordagens qualitativas recentes. Estas correntes, como revela o contributo da narratologia, não esgotam, contudo, todas as suas influências.

A filosofia hermenêutica, particularmente o contributo do pensamento de Dilthey, catapultou a hermenêutica de sistema de interpretação teológico-filosófico para uma metodologia (*verstehen*) da nova ciência humana, opositora infatigável do positivismo (J. Bleicher, 1992: 41-43). O reconhecimento do carácter histórico do homem, da sociedade e do conhecimento, associado ao método da compreensão regido pelos cânones hermenêuticos e a relevância do «sentido» constituem inegáveis contributos para o pensamento científico social contemporâneo e, nessa medida, para a teoria fundadora do método biográfico. De acordo com a compreensão hermenêutica, o acesso aos outros seres humanos só é possível por meios indirectos – gestos, sons, acções –, pelo que só através do processo de compreensão, ou seja, um processo de reconstrução, se pode passar dos sinais exteriores à vida interior que não nos é dada na experiência. A compreensão proposta pelo *verstehen* não procura

¹² Termo pelo qual J. Poirier *et al.*, por razões etimológicas, substituem o de socio-biografia. Cf. J. Poirier *et al.* (1995: 30).

causas nem efeitos, mas sim estabelecer uma relação entre o interior e o exterior, a parte e o todo, ou seja, a existência individual e a social.

A filosofia hermenêutica, enquanto filosofia da interpretação do sentido, esclareceu o conceito de «sentido» e alertou para os perigos da preocupação objectivista subjacente à abordagem metódica da interpretação das expressões humanas, ao revelar que antes de investigar um determinado objecto, o interpretamos previamente «como algo», o que permite excluir o pressuposto da possibilidade de um conhecimento totalmente objectivo e neutro (Bleicher, 1992: 335). O «círculo hermenêutico» revelado pela filosofia hermenêutica envolve o sujeito da interpretação, o que legitima que F. Ferrarotti afirme que a leitura sociológica de uma biografia “caminha através da hermenêutica da acção social que reinventa a biografia, narrando-a no quadro de uma interacção que o observador [o investigador] não deve iludir e deve viver activamente até ao fim” (1988: 27).

De acordo com o cânone hermenêutico da totalidade, salientado por Schleiermacher (J. Bleicher, 1992), é a interrelação hermenêutica entre a unidade do todo e os elementos individuais de uma obra que permite a sua interpretação. Este princípio hermenêutico do recíproco esclarecimento entre as partes e o todo permite pensar que cada discurso e toda uma obra escrita de um dado autor podem ser entendidos como elos de uma cadeia. Alargando este princípio à totalidade da vida de uma pessoa, cada uma das suas acções pode ser compreendida em relação a uma totalidade consoante os seus efeitos e esclarecimentos mútuos. É com base neste princípio hermenêutico da totalidade que D. Bertaux afirma que “toda a experiência de vida comporta uma dimensão social” (1976: 45) e que Ferrarotti – para além de legitimar a utilização das narrativas na pesquisa sociológica apoiando-se na fórmula de Sartre “o homem é o universal singular” – fundamenta a epistemologia da subjectividade, sublinhando que “todo o acto social é uma totalização sintética de um sistema social” (Ferrarotti, 1988: 26).

A fenomenologia, na mesma linha antipositivista da hermenêutica, também não visa descobrir «factos» e causas, antes tenta compreender o significado que os acontecimentos e as interacções assumem para as pessoas comuns em situações particulares. A investigação fenomenológica, cujas raízes se fundam na filosofia de Husserl e de A. Schütz, pressupõe por parte dos

investigadores o desconhecimento do significado das coisas e acontecimentos para as pessoas e grupos, pelo que propõe ao investigador o célebre “pôr entre parêntesis” ou seja a dispensa da sua cultura e história, que permita refazer todo o saber. Para a fenomenologia, corrente em que se inscreve a abordagem sociológica de tradição weberiana, os fenómenos não têm uma existência independente dos sujeitos, isto é, os objectos, as pessoas, as situações ou os acontecimentos não são dotados de significado próprio; pelo contrário, o significado é atribuído, pelo que a fenomenologia tenta penetrar no mundo conceptual dos sujeitos com vista a compreender qual o significado que constróem para os acontecimentos da vida quotidiana. Na base desta abordagem está a asserção, compatível com o interaccionismo simbólico (G. H. Mead, 1934), de que a experiência humana é mediada pela interpretação, ou seja, que o significado das experiências varia em função das interacções com os outros. Nesta perspectiva, o significado que as pessoas conferem às suas experiências e o processo de interpretação são elementos constitutivos dessas mesmas experiências, o que permite perspectivar a realidade enquanto soma das nossas experiências, como socialmente construída (Berger e Luckman, 1967).

A perspectiva fenomenológica trespassa esta definição de cultura de C. Geertz:

Sistemas co-produzidos de signos (a que, ignorando a linguagem mais técnica, eu chamaria símbolos), a cultura não é um poder, algo a que possam ser casualmente atribuídos os acontecimentos, comportamentos, instituições ou processos sociais; trata-se antes de um contexto, algo no interior do qual estes fenómenos se tornam inteligíveis, ou seja, susceptíveis de serem descritos com consistência (1973: 14).

Segundo C. Geertz, existe uma clara interacção entre a cultura e os significados que as pessoas lhe atribuem, razão porque em seu entender a tarefa da etnografia é a «descrição profunda» da diversidade de interpretações da vida, do senso comum, existentes numa dada cultura. Segundo Spradley, o conceito de «cultura», um conceito essencial a todos os antropólogos, enquanto conhecimento adquirido “tem muito em comum com a interacção simbólica” (cit. in Robert Bodgan *et al.*, 1994: 60).

Para o interaccionismo simbólico, estes *constructos* teóricos só serão relevantes na compreensão das acções dos sujeitos se de algum modo afectarem o processo de definição da mesma, pois parte do pressuposto de que as pessoas agem não de acordo com o que a realidade supostamente é, mas de acordo com as suas percepções da mesma. Para esta perspectiva, a interpretação não é considerada um acto autónomo nem determinada por nenhuma força externa. As pessoas interpretam as suas experiências com o auxílio não deliberado dos outros: família, media, grupos em que interagem nas diversas actividades. Isto é, os significados são construídos nas mais diversas interacções. Como sublinham R. Bodgan *et al.*, a interpretação é essencial, pois a interacção simbólica “ocupa o lugar dos instintos, dos traços de personalidade, dos motivos inconscientes, das necessidades do estatuto socioeconómico, das obrigações inerentes aos papéis, das normas culturais, dos mecanismos sociais de controlo ou do meio ambiente físico” (1994: 56).

Outro contributo do interaccionismo significativo para esta abordagem foi a metamorfose do conceito de *self*, caro à psicologia, que deixou de ser concebido como uma essência interna do sujeito, um conjunto de necessidades, motivações, normas e valores internos, e passou a ser uma definição que as pessoas constroem para si mesmos, a qual tende a aproximar-se do modo como a pessoa interpreta como os outros a vêem. De certo modo, a pessoa tende a ver-se da forma como as outras a vêem, o que torna o *self* no resultado de um processo de interacção, ou seja, uma construção social. Esta revelação de que os seres humanos constroem activamente o seu mundo tornou essencial a compreensão dos pontos de intersecção entre a biografia e a sociedade.

Esta concepção inspirou os estudos biográficos da “Escola de Chicago”, entre os quais o clássico trabalho de O. Lewis, *The Children of Sanchez*, constituído pelos testemunhos de uma família mexicana, pai e quatro filhos (J. Poirier *et al.*, 1995: 41) e muitos dos seus entusiastas seguidores. Como se sabe, a abordagem biográfica, como as restantes abordagens qualitativas, tem por objectivo compreender os sujeitos a partir dos seus pontos de vista. Esta preocupação trespassa quer os estudos clássicos de W. Thomas e Znaniecki, quer os de O. Lewis, daí a descrição rigorosa do fenómeno em estudo. Por esta razão, nas abordagens qualitativas em geral e na biográfica em particular,

as palavras substituíram os números e os estudos biográficos tendem a descrever de forma narrativa e em profundidade em que consiste determinada situação ou visão do mundo. No entanto, os investigadores qualitativos não iludem que os pontos de vista dos sujeitos correspondem a um *constructo*, uma interpretação, isto é, reconhecem que a abordagem não é perfeita, mas é a que mais respeita a experiência dos sujeitos.

A etnometodologia, criada por H. Garfinkel, por analogia com etnomúsica, etnofísica e outros termos com que contactou no seu trabalho em Yale, não centra a sua atenção, contrariamente ao que possa sugerir, nos métodos utilizados na recolha de dados, mas sim nas matérias objecto de investigação. Os etnometodólogos tentam perceber “o modo como as pessoas, enquanto organizadoras do seu quotidiano, utilizam os aspectos mais salientes deste mesmo quotidiano para o fazer funcionar” (H. Garfinkel, cit. in R. Bodgan, 1994: 56). A etnometodologia opõe-se assim à perspectiva estruturalista, que concebe a sociedade como uma realidade objectiva e imutável. Para os etnometodólogos, a organização das estruturas sociais é um processo em constante movimento e desenvolvimento, intimamente dependente da acção do homem. Por isso, mais do que se interessar pelas macro questões, centra a sua atenção nas micro questões – no campo da Educação, por exemplo, centrou a atenção na comunicação da sala de aula, dando origem ao que ficou conhecido como a abertura da caixa negra, ou seja, a micro sociologia. M. Finger escreve que “a etnometodologia não se interessa pelas estruturas sociais, apesar de reconhecer a existência da sociedade, mas sim pelo modo como os sujeitos interpretam essas estruturas e se movimentam no seu interior” (1989: 228).

A etnometodologia exorta os investigadores a entenderem a actividade investigativa como uma actividade prática, ou seja, à necessidade de operarem com consciência da sua interacção na actividade investigativa, uma orientação que é possível encontrar na defesa que F. Ferrarotti (1988) faz do método biográfico como hermenêutica da interacção investigador-investigado. No entanto, na opinião de R. Bodgan *et al.* (1999: 61), é relativamente cedo para avaliar os reais contributos da etnometodologia na investigação qualitativa.

A abordagem biográfica beneficiou ainda dos recentes desenvolvimentos da narratologia. Segundo P. Ricoeur (cit in P. Vila, 1998: 1), a narrativa é um

dos esquemas cognoscitivos mais relevantes de que o ser humano dispõe, pois permite a compreensão e, em simultâneo, a construção do mundo que nos rodeia. Na perspectiva do autor, o conhecimento de nós mesmos e dos outros só nos é acessível através da mediação das narrativas que construímos sobre a interacção com o mundo. Na realidade, o conhecimento de nós mesmos constitui a única forma de que dispomos para entender as “representações internas” ou subjectivas, o que lhe confere o estatuto de instrumento mediador da construção identitária da pessoa humana.

O crescente reconhecimento de que as pessoas integram a experiência do “mundo vivido” e os papéis que nele desempenham nas suas narrativas deu lugar à emergência da noção de um «eu narrador», um eu contador de histórias sobre si, noção que nos últimos vinte anos conduziu a comunidade científica a repensar os velhos instrumentos e a reconhecer na narrativa um instrumento privilegiado na interpretação e compreensão dos «mundos vividos», concepção que catapultou a narrativa biográfica para o centro das atenções dos Cientistas Sociais.¹³

2.3. A orientação etnobiográfica

Na orientação etnobiográfica, a história de vida, contrariamente à concepção tradicional, não é considerada como um produto acabado, mas antes um material a partir do qual é preciso trabalhar. O narrador não é entendido como um ser isolado, mas como fazendo parte de diferentes grupos, de uma sociedade e de uma cultura, conjunto de dimensões que importa restituir. A etnobiografia, ou etnosociologia, inspira-se na hipótese central de que as lógicas que regem o mundo social, ou mesocosmos, são as mesmas que regem cada um dos microcosmos que o compõem e, nessa medida, dedica-se essencialmente ao estudo aprofundado dos microcosmos (D. Bertaux, 1997: 14). No entanto, como sublinha D. Bertaux :

...as histórias de vida constituem apenas um meio, entre outros, mas sem dúvida o melhor, para apanhar o sentido das práticas individuais. No

¹³ Cf. P. Vila, URL: www2.uji.es/trans/trans2/Vila.html. 8-12-98, Web1.

entanto, não é ainda esta a sua característica principal. Esta decorre do facto de podermos observar, através das histórias de vida, o que nenhuma outra técnica nos permite atingir: as próprias práticas, os seus encadeamentos, as suas contradições, o seu desenvolvimento” (cit. in J. Poirier *et al.*, 1995: 93).

No entender de D. Bertaux, o recurso às narrativas de vida enriquece consideravelmente a perspectiva etnosociológica – centrada no estudo de determinado «mundo social» (1977: 13), nas suas actividades específicas ou determinadas «categorias de situações» –, pois permite aceder ao que na observação directa faltava: “permite perceber as lógicas de acção no seu desenvolvimento biográfico e as configurações das relações sociais no seu desenvolvimento histórico (reprodução e dinâmicas de transformação)” (D. Bertaux, 1997: 8). Ou seja, o recurso às narrativas de vida franqueia o acesso às estruturas sociais que, enquanto construções conceptuais, não estão acessíveis directamente; razão pela qual, configura o meio ideal para obter informação sobre as estruturas sociais.

A etnobiografia assume-se como uma biografia sociocultural do ser colectivo de que o narrador é um elemento constituinte. Distancia-se, portanto, do uso clássico da história de vida, que apenas visa transcrever a aventura individual do informante. Aquilo que o estudo etnobiográfico pretende apreender “não é a subjectividade e sim através da subjectividade certos aspectos da realidade social” (J. Poirier *et al.*, 1995: 92). A perspectiva etnobiográfica fixa-se na ideia central de que através das práticas pode chegar a compreender os contextos sociais em que as mesmas se inscrevem, contribuindo para os reproduzir ou transformar. Com base neste pressuposto, orienta as narrativas de vida para a forma de narrativas de práticas em situação.

Razão pela qual, D. Bertaux propôs a substituição do termo histórias de vida por “histórias das práticas”, termo que considera ser mais adequado para designar um meio que permite “apanhar o sentido das práticas individuais” e através delas “os seus encadeamentos, as suas contradições, o seu movimento” (D. Bertaux, cit. in J. Poirier *et al.*, 1995: 93). Esta expressão remete para uma concepção específica de narrativa de vida, a etnobiografia,

que mais do que a história de toda uma vida, privilegia a narrativa sobre um fragmento da experiência vivida.

Entre outras, estas diferenças terminológicas permitem compreender que na abordagem biográfica não existe um único método codificado e verificado de histórias de vida, mas antes diferentes modos de agir que variam de acordo com as finalidades do estudo em causa. A abordagem biográfica pode revestir a modalidade da bem conhecida «história de vida», tradução literal do americano *life history*, a qual recorre a uma história de vida única ou “(auto)biografia indirecta solicitada por um inquiridor no acaso de um encontro ou graças a relações pré existentes” (J. Poirier *et al.*, 1995: 83) – produto de uma entrevista exaustiva com uma única pessoa, repartida por vários encontros, que procura a lógica subjectiva de uma história individual. Esta constitui a modalidade privilegiada pela orientação psicobiográfica, muito valorizada por alguns investigadores pelo contraste com a despersonalização que caracteriza os estudos estatísticos.

Em contrapartida, a modalidade utilizada e privilegiada pela abordagem etnobiográfica, embora continue a interessar-se pela experiência vivida, não trata de recolher uma narrativa, mas antes de multiplicar as histórias de modo a poder aceder aos acontecimentos sociais, ao seu sentido e ao impacto dos mesmos sobre os sujeitos. Recolhe, assim, múltiplas «narrativas biográficas» ou, na terminologia de D. Bertaux (1976), «histórias de práticas», que se tornam constitutivas de uma pesquisa de natureza mais ampla e que remetem “para certos momentos no longo processo prático que é a vida de um ser humano” (cit. in Poirier *et al.*, 1995: 159), ou seja, para histórias de vida temáticas centradas nas práticas individuais, educativas, profissionais, ou outras, que na óptica do autor conferem aos estudos potencialidades únicas que os distanciam significativamente da tradicional perspectiva da verificação de hipóteses do método tradicional.

Enquanto a abordagem psicobiográfica visa coligir uma narrativa na primeira pessoa, um documento único e pessoal de carácter intimista que constitui em si mesmo um *corpus* de conhecimentos, a abordagem etnobiográfica, em que o presente estudo se inscreve, para além da experiência individual e subjectiva do informante, visa, através do conhecimento dos sujeitos expressos na narrativa, traduzir os modelos

culturais do grupo e da sociedade em que estes se inserem. Nesta perspectiva, a pessoa é considerada “um espelho” do seu tempo, e do meio sócio cultural envolvente, e a narrativa biográfica é sobretudo entendida como um testemunho singular dessa mesma realidade.

No entanto, o que distingue estas duas modalidades não se reduz à opção do investigador por colher uma única ou múltiplas narrativas. Na realidade, radica em algo mais do que uma redutora questão numérica; funda-se numa questão epistemológica ligada ao objecto de estudo. Enquanto que na primeira modalidade, é a pessoa que se pretende estudar, na segunda é um acontecimento ou situação. O objecto de estudo da etnobiografia reveste-se, portanto, de uma natureza diversa do da psicobiografia. Esta distinção é fundamental para entender a clivagem existente entre a orientação psicobiográfica, hoje muito utilizada na psicoterapia e a etnobiográfica.

Contudo, no entender de F. Ferrarotti (1988: 27), uma voz crítica da etnobiografia, se “todo o acto individual é uma totalização sintética de um sistema social”, podemos conhecer o social a partir da especificidade de uma *praxis* individual ou seja, de uma única história de vida. Portanto, na sua perspectiva, está por fazer “todo um trabalho de reflexão teórica que, sem dúvida, nos poderá permitir um dia a passagem do mais simples ao mais complexo, a passagem da biografia do grupo à biografia individual” (1988: 34) – na sua perspectiva, o único uso legítimo da narrativa.

No estudo etnobiográfico, porém, a narrativa não configura em si mesma um produto finalizado, antes assume o estatuto de um material que o investigador pode e deve submeter a um trabalho de análise que, habitualmente, se caracteriza por um processo de constante confronto entre cada uma das narrativas de vida e as restantes – uma técnica de análise iniciada e divulgada por B. Glaser e A. Strauss, na década de sessenta, conhecida por «Método comparativo constante» (A. Strauss e J. Corbin, 1994). Trata-se de um procedimento que se afasta significativamente da prática da história de vida única que, como atrás se diz, induz os investigadores mais “puristas” ao respeito integral pela palavra dos actores e a prescindir da análise em benefício da simples descrição.

Por esse motivo Ferrarotti (1988) acusa a etnobiografia de ao reduzir a história de vida a uma “fatia de vida” social – que utiliza como «caso» ou

ilustração – a inscrever num quadro interpretativo de elevado nível de abstracção, o qual remete para a tradicional epistemologia lógico-formal, que apenas reconhece como conhecimento os aspectos generalizáveis de um acontecimento ou situação. No entender do autor a etnobiografia orienta-se pelo axioma aristotélico “só existe ciência do geral”, o que equivale a dizer que tudo o que constitui “a especificidade de uma história individual, que a opõe a todas as outras e a torna única” (1988: 22), constitui um obstáculo epistemológico, um desperdício, um resíduo, pelo qual a ciência não se deve interessar.

Em contrapartida, F. Ferrarotti reivindica a autonomia do método biográfico e releva a aposta epistemológica que o mesmo comporta, a qual se funda na subjectividade e na exigência anti-nomotética, duas características que fazem a sua especificidade e nas quais reside quer o seu valor heurístico, quer os seus maiores problemas. Na sua opinião, mesmo os adeptos da abordagem biográfica, uma vez que negam a epistemologia da subjectividade, iludiram a aposta epistemológica que lhe é inerente, correndo o risco de a condenarem à dissolução da sua especificidade e interesse. De acordo com o autor, o método biográfico comporta uma ruptura epistemológica que as abordagens biográficas acima referidas não conseguiram, apesar de tudo, concretizar, contribuindo desse modo para “o empobrecimento epistemológico do método biográfico” (*ibid.*).¹⁴

No entanto, para além da recolha de narrativas ou «histórias de vida acumuladas», subordinadas a um tema, espécie de denominador comum sem o qual essa acumulação deixaria de fazer qualquer sentido, na etnobiografia esta recolha pode ainda revestir a forma de «histórias de vida cruzadas», modalidade que consiste no “entrecruzar relacional das vidas pessoais num pequeno grupo, com uma longa vida em comum” (J. Poirier *et al.*, 1995: 83) e se aproxima da «biografia do grupo primário” proposta por F. Ferrarotti (1988), para quem configura o desenvolvimento provável da história de vida individual: “O grupo primário revela-se assim como a mediação fundamental entre o social e o individual (...), o espaço de ligação onde se articulam reciprocamente e se

¹⁴ Por não ser oportuna no âmbito do presente trabalho, não se procederá a uma discussão mais aprofundada das divergências epistemológicas entre as diversas orientações que utilizam esta metodologia. Cf. F. Ferrarotti (1983, 1988).

esbatem um no outro o público e o privado, as estruturas e o eu, o social e o psicológico, o universal e o singular” (1988: 32).

Apesar das críticas, a perspectiva etnobiográfica, em que o presente estudo se inscreve, releva de um carácter exploratório, no sentido positivo do termo, o qual implica o respeito pela diferença e uma profunda consciência do carácter corporalizado dos fenómenos vividos, bem como a impossibilidade de descartar quer o contexto, quer a pessoa (S. Clapier-Valladon).¹⁵ No entanto, este interesse pela singularidade não significa desinteresse pelos contextos e/ou estrutura social enquanto potenciadores ou inibidores do desenvolvimento dos referidos processos; antes traduz o desinteresse pelo estabelecimento de leis gerais e explicações causais, exteriores aos processos, assim como pela definição de critérios de “verdade” pretensamente universais. Como escreve O. Gonçalves (2000), a interpretação narrativa não se preocupa em “algoritmizar” a vida, nem procura e definição de leis universais.

Em resumo, esta breve incursão pela história das abordagens biográficas permite perceber que a abordagem biográfica não é monolítica e que, para além da erosão provocada pelos seus delatores, sofre a erosão provocada pelas divisões epistemo-metodológicas entre alguns dos seus apoiantes, uma das razões por que, apesar de bem implantada, em muitos investigadores, ainda suscita desconfiança. Contudo, esta diversidade de posições em nada diminui o seu potencial epistemológico; muito pelo contrário, a mesma decorre da natural evolução da história da epistemologia das Ciências Sociais que, como qualquer história de vida, não foi linear e tem ficado marcada pelos diferentes períodos que atravessou e pela acção dos diferentes actantes que nela intervieram. Não fora, por exemplo, o frutuoso contributo de P. Ricoeur na história da narratologia e talvez este texto não se debruçasse sobre a história da abordagem biográfica. Os avanços e recuos da história do conhecimento não se fizeram sem questionamento, como diz o aforismo popular, “a dúvida é a sala de espera do conhecimento”,¹⁶ pelo que na etnobiografia não se ilude a importância dos diferentes contributos.

¹⁵ Nas palavras do autor, “Os fenómenos são sempre profundamente encarnados e vividos e nem o contexto nem a pessoa podem ser ocultados”. (S. Clapier-Valladon, cit *in* J. Poirier, 1995: 92).

¹⁶ Dicionário de Provérbios (2000). Porto: Porto Editora.

No entendimento de D. Bertaux, existe uma profunda aproximação entre a etnobiografia e a observação directa tal como foi praticada por E. Goffman ou B. Glaser e A. Strauss, ideia que se fundamenta na reflexão efectuada por P. Ricoeur, prestigiado precursor da narratologia contemporânea (cit. in J. M. Adam *et al.*, 1996), sobre a hermenêutica da acção, reflexão que revelou a existência de uma profunda afinidade entre a narrativa e a acção. A reflexão de P. Ricoeur, embora centrasse a atenção nas formas canónicas de narrativa, induziu muitos investigadores sociais a concluir que a narrativa é a forma mais apropriada de investigar nas Ciências Sociais e Humanas. No entender de D. Bertaux, a narrativa é o melhor meio para uma prática investigativa fundada na acção em situação.

Graças à influência das novas teorias do conhecimento narrativo, em particular ao contributo de P. Ricoeur (1983-1985) na sua obra *Temp et Récit*, autor a quem se atribui a reabilitação da narrativa, (J. Bruner, 1998; P. Vila, 1998; P. Bourdieu, 1994), a abordagem biográfica recuperou completamente o seu interesse e reapareceu em força no seio das Ciências Sociais em geral e no domínio da educação e na formação de adultos em particular, dando origem a uma significativa viragem no modo de abordar empiricamente os fenómenos humanos e sociais ou, na terminologia de C. Josso (1991), a uma verdadeira “revolução epistemológica”.

Devido “à necessidade de renovação metodológica provocada pela crise generalizada dos instrumentos heurísticos nas Ciências Sociais” (F. Ferrarotti, 1988: 19), esta viragem colheu desde o início grande receptividade em diferentes áreas do conhecimento como a História, a Psicanálise, a Psicologia Social, a Sociologia e as Ciências da Educação, nomeadamente no campo da formação de adultos, onde autores como P. Dominicé (1990), G. Pineau (1983), M. Finger (1986), C. Josso (1987, 1991) e G. Bonvalot (1984), entre outros, lhe têm dedicado uma particular atenção enquanto método de formação e de investigação.

2.4. A narrativa: de género literário a instrumento de investigação

Como se diz no texto precedente, no final da década de setenta, início da de oitenta do século passado, a narrativa, reabilitada pela mão de P. Ricoeur (1983-1985), passou a ocupar um lugar central nas investigações, no campo das Ciências Sociais. P. Ricoeur, em *Soi-même comme un autre*, defende que através do argumento da narrativa se constróem simultaneamente a identidade do personagem (o herói) e a identidade do “eu narrador”, ou seja, que a pessoa enquanto personagem da narrativa partilha do mesmo regime de identidade dinâmica próprio da história narrada. Para o autor, a narrativa, ao construir a identidade da história, constrói a identidade do personagem, ideia em que fundamenta a sua concepção de «identidade narrativa» (1990: 175-176).

Neste sentido, narrar é muito mais do que descrever acontecimentos e acções isoladas ou justapostas entre si; narrar é organizar acontecimentos em argumentos atribuídos a uma personagem em particular – o “herói” da narrativa, que é ao mesmo tempo o personagem das vivências relatadas no enredo. De acordo com esta perspectiva, quando alguém se narra, constrói o argumento narrativo e, paralelamente, a identidade do personagem, quer dizer a sua “identidade narrativa”.

A regra literária da coerência do enredo – segundo a qual uma boa história carece de um fio condutor que articule o momento presente com o passado e o devir, ou seja, uma boa trama ou intriga –, tradicionalmente estranha aos procedimentos da investigação científica, acabou por ter para estes implicações significativas. Uma história – e particularmente uma história de vida, como J. Bruner (1998) reconhece – não pode abster-se de desenvolver um enredo plausível, sob pena de correr o risco da incompreensão. Tal como na narrativa literária, a trama argumentativa, ou enredo, configura o elemento organizador das múltiplas componentes da experiência vivida pelos sujeitos. É através dela que as pessoas extraem do emaranhado de acontecimentos que habitualmente constitui a actividade humana aqueles que contribuem significativamente para a sua história em construção.

Como escreve O. Gonçalves, “a experiência humana tem uma natureza eminentemente caótica. Para conseguir construir uma coerência para a natureza caótica da experiência, o indivíduo necessita de a organizar narrativamente” (2000: 43). Só assim poderá transformar acontecimentos isolados em episódios ligados por um enredo, de modo a torná-los inteligíveis para si próprio e aos outros, o que permite pensar que o conhecimento das nossas experiências só nos é acessível graças a essa capacidade de o organizar nos termos de uma matriz narrativa. A narrativa assume, nesta perspectiva, o estatuto de instrumento que permite impor uma certa ordem na natureza caótica e ambígua da vida quotidiana.

Em certos círculos preocupados com a captação da ‘verdade’, a reconstrução narrativa foi mal aceite e alvo de acesas críticas – Bourdieu (1994) chamou-lhe uma ilusão narrativa – que, no entanto, contribuíram para colocar a narrativa no centro do debate. D. Spencer (cit. *in* J. Bruner, 1998: 111), um dos primeiros entusiastas da abordagem narrativa no campo da psicanálise e activo participante no seu desenvolvimento, introduziu no debate o conceito de “verdade narrativa”, um contributo que permitiu compreender que a narrativa não constitui, nem pretende constituir, uma “arqueologia” do eu, e que o crescente interesse dos investigadores pela narrativa não reside no “desenterrar” do passado alojado na memória dos narradores, mas antes no facto de permitir a criação de uma narração, ainda que ficcionada, da experiência vivida, pois a «verdade» que importa captar não é uma «verdade histórica» mas aquilo que o autor designa por “verdade narrativa”, ou seja, a verdade que se ajusta à história construída por cada um dos sujeitos.

No campo da filosofia, H. Arendt (1983) defende que a expressão das “histórias não contadas” da experiência humana requerem tradução narrativa. O uso do termo tradução não é aqui casual, antes se deve ao facto de a autora o considerar como o mais adequado à sua concepção de narrativa. Na sua perspectiva, as histórias reais em que somos envolvidos no decorrer de uma vida não constituem artefactos ou produtos pré-fabricados e a narrativa biográfica é sempre uma interpretação de um percurso de vida; logo, as histórias vividas têm necessariamente que diferir das suas interpretações. No entanto, como a autora sublinha, a tradução em nada a desvaloriza, dado que a importância da narrativa não reside na veracidade da história ou na revelação

da sua autoria, mas sim na capacidade que a história tem de revelar o seu “herói”¹⁷. Esta sua concepção, tal como a anterior, contribuiu para reforçar o interesse pela narrativa.

Retomando a mesma ideia, D. Polonoff reafirma que a finalidade da narrativa não consiste em se ajustar a uma suposta memória dos factos, a uma “realidade” preexistente, mas em conseguir ser “coerente, viável, e apropriada tanto externa como internamente” (cit. *in* J. Bruner, 1998: 111). O autor sublinha assim que a finalidade de uma narrativa reconstruída é fundamentalmente ajustar-se às circunstâncias actuais da pessoa. Como escreve J. Bruner, “o interesse está no que a pessoa pensa que fez, por que pensa que o fez, em que tipo de situação acredita que se encontrava, etc.” (1998: 118) De acordo com todos estes autores, o potencial de revelação da narrativa, mais do que remeter para uma realidade oculta e fixa que o investigador irá descobrir, remete para o produto da narração.

Entre outros, autores como J. Bruner (1990, 1992), D. Spencer (1982),¹⁸ D. Polkinghorne (1982, 1986),¹⁹ K. Gergen (1928, 1985)²⁰ e O. Gonçalves (2000) contribuíram para afirmar a narrativa como um forte mediador da compreensão da relação do homem com o mundo que o rodeia e, nessa medida, para que se fortalecesse como instrumento de investigação nas Ciências Sociais e Humanas. Um conjunto significativo e diversificado de autores interessados pela narrativa como prática investigativa têm aprofundado o estudo do conjunto de elementos que revelam e legitimam a narrativa como um frutuoso instrumento no acesso à experiência vivida, daí o crescente interesse e reconhecimento da narrativa enquanto instrumento de investigação e acção.

Entre os contributos mais significativos para o desenvolvimento da narrativa, conta-se a distinção estabelecida por J. Bruner entre o “pensamento paradigmático” – que procura, através de uma formalização matemática, a explicação e o estabelecimento de causas gerais, bem como a verdade através da prova formal e empírica – e o “pensamento narrativo”, que procura de forma

¹⁷ Segundo H. Arendt (1983), o conceito de herói aqui presente é o de Homero, segundo o qual todo o homem livre é capaz, isto é, remete para a ideia de agente ou aquele que age.

¹⁸ Cit *in* J. Bruner (1998: 111).

¹⁹ Cit. *in* P. Vila (1988: 18).

²⁰ Cit. *in* J. Bruner (1998: 109).

aberta compreender os casos particulares e a sua plausibilidade. Esta distinção permitiu evidenciar uma das características centrais da narrativa: a sua natureza analógica. Segundo O. Gonçalves, “antes de tudo o mais, a narrativa define-se pela organização analógica da experiência” (2000: 45). Contrariamente ao ponto de vista da investigação tradicional, “a narrativa organiza a experiência do indivíduo com base num discurso que lhe está estrutural e processualmente próximo” (*Ibid.*: 47). A narrativa permite construir uma experiência recorrendo a uma linguagem que é analógica dessa mesma experiência.

A natureza analógica da narrativa permite àquele que se narra, ao mesmo tempo que se distancia da natureza imediata da sua experiência para a reflectir, aproximar-se da realidade através da organização analógica da narrativa, o que torna o conhecimento narrativo e o conhecimento experiencial duas realidades muito próximas. A narrativa cobre assim uma dupla função: permite ao sujeito que se narra aproximar-se da experiência vivida, ao mesmo tempo que se distancia das suas experiências, configurando nessa medida, em simultâneo, um processo de distanciamento e aproximação à experiência.

Donald Polkinghorne define a narrativa como “uma estrutura de significado que organiza os acontecimentos e a acção humana numa totalidade, atribuindo deste modo significado às acções e acontecimentos individuais de acordo com o seu efeito na totalidade” (cit. in O. Gonçalves, 2000: 44-45). De acordo com esta definição, a narrativa opera, enquanto forma de significação, segundo um princípio de «totalização» que favorece a ligação entre os elementos aparentemente dispersos da experiência vivida, “cada um os quais adquire significado pelo facto de ser parte de uma «vida» em maior escala” (J. Bruner, 1998: 118).

A organização narrativa possibilita ordenar e organizar a multiplicidade de experiências de uma pessoa numa «totalidade» coerente e significativa, decorrente do modo como os diferentes espaços, tempos e pessoas da experiência vivida são conectados entre si – daí que a narrativa seja entendida como “um organizador temporal, espacial e gestáltico” (O. Gonçalves, 1999: 56), cuja função essencial é a organização da caótica experiência dos sujeitos num “mundo de sentidos”, concepção que lhe angariou o título de “organizador central da existência” (Frankal, cit. in O. Gonçalves, 2000: 56). Tal não significa

que possamos entender a narrativa como um mecanismo revelador de um sentido unívoco de uma experiência ou a possamos olhar como a “imposição de um sistema hermenêutico rígido” (*ibid.*). Muito pelo contrário, a sua natureza multiforme corporiza um potencial construtor de uma multiplicidade de sentidos.

O princípio da totalização ou natureza «gestáltica», na terminologia de O. Gonçalves (2000: 53), faz da narrativa um instrumento essencial do conhecimento humano; é ele que confere às pessoas a capacidade de organizar a diversidade fenomenológica das experiências em totalidades, uma das funções fundamentais dos processos de significação e conhecimento humanos. Por outro lado, é através da totalização, ou organização gestáltica das experiências vividas, que as pessoas se encontram com o sentido da sua experiência e a partilham com os outros. Sendo assim, a narrativa – para além de configurar um processo capaz de impor coerência à diversidade das experiências, ou seja, capaz de organizar a experiência individual e desse modo lhe atribuir sentido – cumpre a dupla função de colocar a experiência individual num contexto de troca social (O. Gonçalves, 2000: 55).

A definição de Sarbin releva, por sua vez, a dimensão temporal da narrativa: “A narrativa é um relatório simbólico das acções dos seres humanos que possui uma dimensão temporal. A história tem um princípio, um meio e um fim” (cit. in O. Gonçalves, 2000: 45). Esta é uma dimensão igualmente realçada por Gergen e Gergen, cuja definição da narrativa faz a síntese da dimensão «totalidade» com a da «temporalidade»: “A capacidade para estruturar acontecimentos de modo a demonstrar, primeiro, a sua conexão ou coerência e, em segundo, o sentimento de movimento e direcção no tempo” (*ibid.*). A definição proposta por J. Bruner (1998) centra a atenção na função da narrativa; para o autor, a narrativa configura um modo da pessoa comunicar a sua experiência subjectiva, organizando-a no tempo e permitindo à pessoa lidar tanto com situações de originalidade como de ambiguidade.

Para K. Gergen (cit. in J. Bruner, 1998: 109), psicólogo social, um elemento fundamental neste processo é a «reflexividade» narrativa, enquanto dimensão retrospectiva que permite aos sujeitos explicar a sua vida no presente, consciencializar o passado e projectar o futuro. É esta que confere ao homem a capacidade de revisitar reflexivamente o acervo das suas experiências, possibilitando a sua segmentação e reconceptualização de

diferentes modos. Esta ideia é reiterada por O. Gonçalves – para o autor, a capacidade de compreensão humana tem necessariamente uma dimensão retrospectiva, uma condição que decorre do facto de “vivermos para a frente”, ou seja, decorre de cada segundo da nossa experiência suceder ao anterior, no sentido do futuro, factor que determina que só se pode compreender o que foi vivido, o que está “para trás”. Por essa razão, a compreensão da experiência vivida apoia-se inevitavelmente na reflexibilidade da construção linguística, a qual torna dizível a experiência humana e possibilita a sua emancipação.

Sommers chama a atenção para uma outra característica da narrativa estreitamente conectada com a anterior: a «selectividade» ou capacidade de seleccionar e avaliar o conteúdo da mesma: os temas a incluir ou a excluir. Segundo o autor, a «selectividade» “permite fazer distinções qualitativas e lexicais entre a infinita variedade de acontecimentos, experiências, modos de ser, promessas institucionais e factos sociais que invadem as nossas vidas” (cit. in P. Vila, 1998: 18). De acordo com J. Bruner (1998), na «selectividade» narrativa radica a capacidade que as pessoas têm de, perante o fluxo dos diferentes acontecimentos com que quotidianamente se confrontam, construir o “núcleo duro” em torno do qual edificam a ordem configuradora do argumento da narrativa.

A selectividade permite determinar o centro das atenções da trama utilizada na construção de uma narrativa e fornece os princípios definidores do que é central e do que é apenas contexto, permitindo ajustar as narrativas dos actores sociais às identidades que acreditam ter. Por outras palavras, permite refazer a realidade, de modo a que a mesma encaixe no relato narrativo, uma ideia retomada por C. Dubar quando fala de enredos postos em palavras pela entrevista biográfica e na inserção das acções dos sujeitos numa história narrativamente construída, onde as mesmas ganham significado na construção da “identidade biográfica” ou “identidade para si” (1997a: 109).

No entanto, como J. Bruner (1998: 56) adverte, os constituintes da narrativa não contêm em si mesmos qualquer significado. Um conjunto de temas, ainda que seleccionados por quem se narra, não configura só por si uma trama narrativa. Uma narração consta de uma sequência singular de acontecimentos em que participam seres humanos como personagens e actores, mas o significado de cada um dos seus elementos decorre do lugar

que os mesmos ocupam na globalidade da sequência narrativa. O sentido de cada um dos componentes de uma narrativa está intimamente ligado à ordem sequencial dos mesmos ou ao seu enredo. Ou seja, o que determina a trama narrativa é a sequência das frases e não a sua natureza verdadeira ou a falsa. Esta condição funda o argumento da “indiferença fáctica” da verdade narrativa de D. Spencer (cit. *in* J. Bruner, 1998) ou, dito de outro modo, a irrelevância para a narrativa de toda a realidade extra linguística.

Sendo assim, a compreensão de uma narrativa implica captar primeiro o enredo ou fábula que a configura, para em seguida poder dar sentido às componentes que devem ser inscritas na trama narrativa. É essa inscrição que define a arquitectura da própria trama narrativa, que se constrói numa forte relação de dependência da ordem sequencial dos elementos que a constituem e consubstancia a organização temporal da experiência subjectiva. Como escreve D. Polkinghorne: “as narrativas criam uma significação temporal através do uso de tramas que ligam os acontecimentos numa sequência ordenada que é compreensível como episódios temporais totais. A experiência temporal humana consiste em retirar do fluxo contínuo de momentos sucessivos padrões específicos através da marcação de início e finalização” (cit. *in* O. Gonçalves, 2000: 48). Segundo este autor, a temporalidade narrativa, bem como a sequência que a funda, depende dos “marcadores” seleccionados pelo narrador, os quais não são fixos – hoje podem ser uns e amanhã outros –, o que abre a narrativa biográfica a um conjunto potencialmente ilimitado de novas reconstruções ou traduções (H. Arendt, 1983).

Portanto, na construção de uma narrativa compete aos sujeitos-narradores estabelecer, a partir do caótico emaranhado que constitui a sua experiência, os “marcadores temporais” das suas narrativas, isto é, os episódios e eventos seleccionados, o que confere aos narradores uma total liberdade na atribuição de sentido(s) ao fluxo ininterrupto das suas múltiplas experiências. A selecção dos marcadores da narrativa pelo próprio sujeito permite-lhe flexibilizar a organização temporal e introduzir diferentes ritmos – o mesmo é dizer, diferentes significações na organização narrativa das suas experiências, o que lhes outorga a possibilidade de definirem a “verdade narrativa”, a chave de significação das suas experiências.

A temporalidade narrativa consubstancia um meio de atribuição de significado ao fluxo ininterrupto do tempo e, nessa medida, confere-lhe uma incontornável potencialidade criativa – outra componente significativa da natureza narrativa. Este processo de construção da temporalidade narrativa põe em causa a existência de uma sequencialidade universal assente num conjunto de invariantes gramaticais e, nessa medida, afasta a abordagem narrativa de uma concepção racionalista do tempo.

Neste quadro, o discurso narrativo, mais do que “reflectir” uma imagem fiel da experiência vivida, configura um espaço potenciador de construção criativa. D. Polkinghorn escreve: “um passado não pode ser mudado... Mas a interpretação e significação dos acontecimentos passados pode mudar se configurada por um enredo diferente. Acontecimentos recentes talvez não possam ser adaptados à actual linha do enredo pessoal. O enredo tem que ser alterado; recolocado (...) de uma só vez muda a identidade e a interpretação do mundo” (cit. *in* P. Vila, 1988: 18).

A função criativa da narrativa está intimamente associada a uma outra, sublinhada por J. Bruner – a capacidade de “elaboração de vínculos entre o excepcional e o ordinário” (1998: 59), que permite aos narradores dotar o que é excepcional, ou não usual, de uma forma compreensível e/ou encontrar um “estado intencional”, ou motivo, que de algum modo minimize ou torne admissíveis os desvios das experiências pessoais em relação aos padrões culturais. Segundo o autor, esta característica narrativa possibilita às pessoas lidar com situações de originalidade ou ambiguidade. Por mais paradoxal que uma situação ou acontecimento se apresente, no decorrer da construção narrativa os sujeitos são impelidos a construir um logos dessa mesma realidade, isto é, a conferir significado às condutas e situações, tornando-as narráveis e como tal compreensíveis. Na perspectiva de J. Bruner, “Este objectivo é que empresta verosimilhança à história” (1998: 61), o que reforça a ideia de que a narrativa não constitui um revelador de significado, mas uma forma de atribuir significado a uma experiência, e realça o carácter construtivista do processo de atribuição de sentido, sublinhando as potencialidades da narrativa como instrumento de acesso ao sentido da acção subjectiva.

A centralidade do autor/narrador neste processo pode criar a ilusão de que a narrativa é esquivada a toda e qualquer dimensão social. Contudo, como atrás se disse, a construção de sentido, ainda que protagonizada pela pessoa que se narra, não constitui um processo estritamente individual. A atribuição de sentido recorre no discurso narrativo à linguagem, um sistema de símbolos eminentemente social. Como escreve O. Gonçalves, “a natureza caótica e ‘indigesta’ da experiência torna-se social no momento em que se organiza de forma narrativa” (1999: 57). Importa não esquecer que “as narrativas constituem formas de tornar a experiência comum, de lhe dar um sentido compartilhado intersubjectivamente” (*ibid.*: 59). O acto de colocar a experiência em narrativa constitui um modo de a partilhar com os outros; neste sentido, pode-se afirmar que a narrativa cria a própria experiência e ao mesmo tempo dá-lhe uma natureza social compreensiva. Com efeito, toda a construção narrativa – que pressupõe a existência de pelo menos um auditor – só pode ter lugar na interacção com o outro, isto é, na interacção social, o que faz da narrativa um espaço de significações compartilhadas.

Para H. Arendt (1983: 231), a palavra é um acto que, para além de revelar a singularidade entre iguais, inscreve o locutor no mundo dos humanos. Por sua vez, O. Gonçalves sublinha que todo o processo de «individuação» implica uma comunidade discursiva no seio da qual o indivíduo a cada momento se socializa, a qual remete para um número plural e diversificado de culturas ou “tribos de pertença” (*ibid.*). Na perspectiva do autor, “a narrativa não é um acto mental individual, mas uma produção discursiva de natureza interpessoal, (...) as narrativas só têm existência num processo interpessoal de construção discursiva e como tal são inseparáveis do contexto cultural onde se situam” (2000: 58). Daqui se depreende que a narrativa, enquanto meio de dar existência à experiência pessoal, comporta uma natureza eminentemente social.

Nestes termos, o que habitualmente se apresenta como sendo uma experiência coerente unificada é o resultado de um conjunto de representações culturais discursivas que permitem aos indivíduos a construção de diferenciadas formas narrativas. Sendo assim, uma narrativa nunca configura uma construção no singular, mas antes uma múltipla e incompleta construção, edificada através dos tempos, em momentos históricos específicos, através de

relações sociais próprias. Por conseguinte, os diversos cenários ou «nichos ecológicos» (*ibid.*), em que a vida dos sujeitos se vai desenrolando, constituem determinantes cruciais da sua construção narrativa. Deles depende a potenciação ou saturação das organizações narrativas da experiência; como se sabe, os contextos não são todos iguais, uns revelam-se mais potenciadores da criatividade narrativa do que outros.

Com base neste pressuposto, a psicoterapia narrativa, embora não rejeite os trunfos da narrativa como instrumento da observação da subjectividade, rejeita reduzir a narrativa a um «instrumento mental» (*ibid.*), isto é, recusa ver na narrativa apenas um método privilegiado de observação de um eu (*self*) separado dos acontecimentos e das práticas e está consciente de que a construção discursiva dos sujeitos é indissociável do contexto e daquilo que fazem, o que inclui o modo como se narram.

Para H. Arendt (1983: 235), uma acção muda não é uma verdadeira acção pois não tem nem actor, nem autor; de acordo com a sua perspectiva, a acção humana revela-se no verbo – logo, o sentido de uma experiência é algo que só a linguagem pode traduzir, algo que o discurso em si mesmo reflecte e institui. Sendo assim, é no espaço da cultura, nas diferentes construções culturais de uma época e no código linguístico de uma determinada sociedade que as pessoas encontram os discursos que lhes permitem “armar” as suas narrativas, isto é, as taxonomias e categorias culturalmente produzidas que permitem a etiquetagem de si próprias, dos outros, bem como da sua interacção.

Na perspectiva de P. Vila (1988), esta concepção discursiva da experiência humana, dita pós-estruturalista, permite pressupor a existência de uma luta interdiscursiva pela hegemonia da sua configuração e pelo reconhecimento da “verdade”, através da qual o discurso que se impõe tem necessidade de desacreditar todas as alternativas de sentido para se transformar em “sentido único”, ou seja, no conhecimento comum e ordem canónica que forja o sentido das construções narrativas. Partindo deste pressuposto, cada um dos campos sociais em que interagimos nas relações – de produção, raciais e étnicas, nacionais, de género, familiares, de classe ou outras – configura um palco ou arena de luta discursiva pelo sentido, onde

distintos discursos se cruzam com o objectivo de dar um sentido particular à posição alcançada.

Como recorda P. Vila (1988), na vida quotidiana vivemos imersos em sistemas de classificação cuja credibilidade e ajuste à realidade não questionamos. Os “rótulos” a que habitualmente recorremos para definir as diversas relações e posições sociais são constitutivos de um “sentido único” instituído num determinado tempo e espaço da sociedade. A maioria das conotações ou categorias²¹ a que se recorre para descrever os actores sociais que povoam as diversas narrativas, incluindo o herói, são produto da sedimentação desse discurso hegemónico, isto é, estão impregnadas pelas conotações do discurso dominante. Todo o sentido comum se edifica com base nesse princípio.

Como o autor reconhece, seria impensável estar quotidianamente a duvidar das categorias propostas pelos diferentes discursos, sábios ou profanos, que habitualmente se usam, pelo que estas são aceites como naturais, indiscutíveis, e até mesmo neutrais – uma prova da natureza social e incorporada das práticas discursivas quotidianas reside no facto do senso comum levar sempre algum tempo mais, por vezes demasiado, a deixar de utilizar certas taxonomias ou categorias abandonadas por obsolescência em alguns dos discursos socialmente reconhecidos.

Para este autor, é fundamental perceber como as narrativas e os sistemas de categorias se imbricam, pois é através deles que nos definimos a nós próprios e aos outros e damos sentido aos «mundos vividos». As categorias que habitualmente circulam na interacção quotidiana são fundamentalmente produzidas pela hegemonia discursiva vigente nos campos civil, científico, religioso e político do nosso tempo, o que significa que não são naturais e muito menos neutrais, razão pela qual, embora reconhecendo que o autor das narrativas é quem detém o poder sobre a selecção das categorias e taxonomias que utiliza, P. Vila considera que o convite feito por M. Foucault²² ao questionamento ganha neste contexto um particular sentido.

²¹ Embora sigam padrões diferentes dos utilizados pelas categorias físicas ou das ciências naturais, visam de igual modo ordenar, embora neste caso os fenómenos constituam atitudes e comportamentos humanos.

²² Foucault cit. in P. Vila, 1998, Web 9.

O eu e o outro – bem como a experiência da sua interacção – para além de situados historicamente, estão completamente submersos nessa luta pelo domínio discursivo do sentido único comum – razão porque a interrogação do discurso aceite como legítimo, habitualmente constituído por categorias arbitrariamente definidas por indivíduos ou grupos que detêm o poder (como, por exemplo, as categorias administrativas), assume na interpretação das narrativas toda a pertinência. Num estudo narrativo, como em qualquer estudo interpretativo, o poder é uma dimensão que deve ser sempre tomada em consideração.

No destaque dado pelos sujeitos a determinadas tramas ou enredos argumentativos em detrimento de outros, revela-se a influência dos contextos e da estrutura social, enquanto atributos incontornáveis da interacção humana. No entanto, importa não iludir que os rótulos e as palavras que as pessoas utilizam para delimitar os contornos da experiência subjectiva não são fixos nem culturalmente cristalizados – o sentido de uma experiência é sempre condicional. Como se sabe, a acção individual ou de um grupo não configura um espaço enclausurado, nem predeterminado, e os sentidos acoplados a certas realidades não são intemporais; como atrás se disse, podem ser desconstruídos.

K. Gergen (J. Bruner, 1998: 109), ainda que reconheça o carácter contextualizado do conhecimento narrativo, releva dois elementos que importa contemplar na interpretação de toda e qualquer narrativa, os quais estão directamente ligados à forma como o homem se relaciona com a cultura e o passado: o primeiro é a «reflexividade» atrás referida, a qual confere aos sujeitos a possibilidade de voltar ao passado e alterar quer o presente em função do passado, quer o passado em função do presente; o segundo, que aqui importa reter, é a capacidade intelectual do homem “para imaginar alternativas: idealizar outras formas de ser, actuar, fazer, lutar” (*Ibid.*). Assim, tentar interpretar e compreender os processos de construção narrativa das experiências vividas implica não iludir a dimensão espaço-temporal dos sujeitos, a sua condição de “criaturas da história” e, ao mesmo tempo, ter presente a sua capacidade de (des)construtores e (re)construtores, ou seja, a sua capacidade de seres autónomos.

Em resumo, a narrativa, tal como se tem vindo a apresentar, configura a capacidade do ser humano – através da construção de um cenário e um enredo coerentes – construir um sentido para o emaranhado das suas experiências, facto que lhe confere um papel privilegiado na interpretação do sentido da *praxis* e a institui como um instrumento insubestimável na inteligibilidade da complexidade da experiência humana. O conjunto das características aqui abordadas configura só por si um feixe de argumentos que autoriza a pensar que a narrativa é a estratégia de recolha de informação mais adequada ao estudo que se pretende realizar.

Na perspectiva de D. Bertaux, “o estudo das trajectórias de formação pelo meio de narrativas de vida permitiria compreender melhor o que se passa no seio desse imenso processo, levando a dados sobre os fenómenos inacessíveis por outras técnicas” (1997: 40-41). Na esteira deste autor, reconhece-se neste estudo que a “gramática narrativa” oferece potencialidades no campo da interpretação do vivido que dificilmente se encontram noutras práticas de investigação. Assim, tendo por intenção interpretar e compreender as lógicas que orientaram os percursos de formação de um grupo de pessoas com baixo nível de escolaridade, bem como o sentido que os sujeitos lhes atribuem, a recolha de narrativas apresentou-se como a opção epistemo-metodológica mais adequada desde o início.

3. O roteiro do estudo

Tendo por intenção estudar as lógicas que estruturam as aprendizagens escolares e extra escolares e os dos percursos de formação de um grupo de jovens com baixo nível de escolaridade – nas dimensões objectiva e subjectiva –, a partir da interpretação de narrativas de formação, considerou-se pertinente tomar como referência metodológica e epistemológica a teoria «fundada» ou «enraizada» nos dados (*grounded theory*), por esta remeter para um conjunto de procedimentos particularmente adaptados a objectos teóricos desta natureza (C. Maroy, 1997: 126). Em conformidade com esta metodologia qualitativa, que a seguir se explicita, a selecção dos narradores foi distribuída

no tempo e ocorreu em simultâneo quer com a recolha das narrativas, quer com a análise do *corpus* das narrativas.

3.1. A teoria fundamentada (*grounded theory*) como referência

Como atrás se disse, nas últimas décadas, assistiu-se a um progressivo interesse por parte dos investigadores pela recolha dos chamados dados «qualitativos», isto é, materiais ricos em pormenores descritivos relativamente ao objecto de estudo, fenómenos estudados em profundidade em toda a sua complexidade e em contexto natural, cuja abordagem “não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou testar hipóteses” (R. Bodgan *et al.*, 1994: 16), mas sim de privilegiar a compreensão das práticas e comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos, uma abordagem que atribui às causas exteriores um papel secundário. As estratégias tidas como mais representativas desta abordagem são a «observação participativa» e a «entrevista em profundidade»,²³ em que a narrativa de vida se inclui.

Neste quadro, multiplicaram-se as opiniões favoráveis a uma abordagem alternativa de investigação, cuja conceptualização mais divulgada é a *grounded theory*, designação com que Barney Glaser e Anselm Strauss apresentaram, em 1967, uma proposta de metodologia geral de investigação que tem por princípio fundador a indução, por objectivo desenvolver novas teorias e, nessa medida, se orienta por uma “lógica exploratória, como meio de descoberta e de construção de um esquema teórico de inteligibilidade e não tanto uma óptica de verificação” (C. Maroy, 1997: 117).

Esta metodologia consubstancia uma crítica à metodologia tradicionalmente utilizada pela Psicologia e, pelas Ciências Sociais, nomeadamente à excessiva preocupação das mesmas em afirmar a sua cientificidade. Como se sabe, ao final dos anos setenta, a “investigação qualitativa” não era muito utilizada; até então, independentemente do objecto, a generalidade dos estudos em Ciências Sociais enquadrava-se numa lógica verificacionista, orientada pelo princípio da prova (*ibid.*), o que, na perspectiva

de Glaser e Strauss, as induziu a desvalorizar os factos em prol da teoria, tendo-se afastado do “principal objectivo do trabalho da ciência – pensar e descobrir” (D. Rennie e G. Quartaro, 1988: 139).

Segundo J. Corbin e A. Strauss, a *grounded theory* é:

uma teoria que provem indutivamente do estudo do fenómeno que ela apresenta. Quer dizer que é descoberta, desenvolvida e verificada de modo provisório através da colheita de dados relativos a esse fenómeno. Portanto, colheita de dados, análise e teoria estão em estreitas relações recíprocas. Não se começa com uma teoria para a provar a seguir. Começa-se mais com um domínio de estudo e procura-se fazer emergir o que é pertinente para esse domínio (cit. in C. Dubar et al., 1997: 49).

Nesta metodologia, “os dados constituem o ponto de partida, a matéria prima da teoria” (C. Maroy, 1997: 51). A característica distintiva deste método indutivo consiste, em ruptura com os métodos tradicionais, em não pressupor uma teoria que deverá ser verificada sobre determinado terreno através de dados específicos. Na perspectiva dos seus autores, um dos interesses fundamentais das análises qualitativas é a possibilidade de, a partir de dados contextualizados, gerar o que designam por uma teoria «fundada» (*ibid.*: 121) ou «enraizada». Pois em seu entender, o objectivo de uma investigação, mais do que confirmar ou quantificar o que se pensa que acontece, deve ser descobrir o que está a acontecer, ou seja, explorar o fenómeno em toda a sua profundidade.

Esta metodologia funda-se em três ideias fundamentais. Primeira, o fim da investigação é a teoria, um conjunto de categorias ou conceitos,²⁴ mas também de propriedades e relações entre diferentes conceitos, as chamadas hipóteses, destinadas a compreender e explicar os comportamentos dos actores situados empiricamente. Segunda, a teoria não preexiste à investigação, antes se produz através dela enquanto processo de teorização que evolui no decurso da própria investigação, isto é, “ocorre através da

²³ Também conhecida por «não-estruturada» (Maccoby e Maccoby, 1954), «aberta» (Jahoda, Deutsch e Cooch, 1951), «não-directiva» (Meltzer e Petras, 1970) ou «entrevista de estrutura flexível» (Whyte, 1979), (cit. in R. Bodgan et al., 1994: 16-17).

²⁴ Designação preferida por C. Dubar et al. (1997).

relação dinâmica e continua entre análise e recolha de dados” (J. Corbin e A. Strauss, 1994: 273). Terceira e última, é uma teoria enraizada, ancorada, fundada nos dados, que pressupõe um constante movimento de vai e vem entre as fases da investigação de modo a possibilitar a descoberta de novos conceitos a partir dos dados, os quais constituem os fios com que o investigador irá tecer, ou melhor, produzir a trama que justificará esses dados, a sua teoria. Em síntese, a teoria, resulta das sucessivas transformações dos dados pelo trabalho de pesquisa, razão pela qual os autores a definem como “enraizada em dados sistematicamente recolhidos e analisados” (J. Corbin e A. Strauss, 1994: 273).

Foi este o quadro metodológico que no presente estudo orientou tanto na selecção da «amostra teórica» – *theoretical slamping* (B. Glaser e A. Strauss, 1967) – como na recolha e análise dos dados; um conjunto dos procedimentos realizados por etapas sequenciadas e interpenetradas entre si.

3.2. A amostragem teórica: a intencionalidade da recolha de dados

A investigação qualitativa, em ruptura com as abordagens tradicionais, preconiza a intencionalidade da amostra. Como diz D. Bertaux, “na pesquisa de terreno, a noção de «amostra estatisticamente representativa» não tem muito sentido; ela é substituída pela noção de «construção progressiva da amostra»” (1997: 22) ou pela chamada «amostra teórica» intencionalmente seleccionada, que substitui as grandes quantidades de materiais relativamente pobres – a multiplicação excessiva do similar, típica da «amostra estatística» – pela recolha de materiais mais ricos, possíveis portadores de variedade. Nesta perspectiva, pressupõe-se, como E. Durkheim, que “o valor dos factos importa muito mais que o número” (cit. in J.-P. Hiernaux, 1997: 171), razão pela qual os participantes são seleccionados em função da qualidade de informação relativa à problemática em estudo.

A «amostragem teórica» abandona o critério externo da representatividade e constitui-se segundo o critério da oportunidade do conhecimento que cada participante em si mesmo representa. Nesta perspectiva, os participantes seleccionados constituem o que Morse (1994:

229) designou por «peritos experienciais», ou seja, indivíduos detentores de um conhecimento particular e cabal sobre o fenómeno em estudo. Daí que os sujeitos deixem de ser seleccionados em função da sua importância numérica e passem a ser seleccionados em função do seu carácter exemplar (D. Ruquoy, 1995: 103). A preocupação que subjaz à constituição da amostra não é estatística, mas conseguir uma amostra estratégica que permita atingir «a saturação» informativa. Como diz J. M. Pais, “a ideia de representação não se filia a um universo de estudo, mas ao estudo (metodológico) desse universo” (2001: 110).

Num estudo biográfico – outro quadro de referência –, a selecção dos «informantes privilegiados» recai sobre características da vida das pessoas, isto é, em «personalidades ‘charneira’», no sentido das suas circunstâncias de vida (Gresswell *et al.* cit. in J. Poirier *et al.*, 1995: 97). Razão pela qual, em vez de uma amostra estatisticamente representativa, se procurou constituir o que Michelat (cit. in J-Y. Rochex, 1995: 140)²⁵ designa por uma «amostra estratégica», que no caso presente é constituída por um conjunto de dezassete jovens adultos²⁶ com baixo nível de escolaridade oriundos de Silva, uma freguesia do concelho de Barcelos, que foram seleccionados em função dos seus percursos de vida.

A narrativa, enquanto método de recolha de dados – tal como a entrevista não-directiva – pressupõe o conhecimento prévio da situação que queremos estudar. Com base neste pressuposto, a selecção dos entrevistados atendeu a dois factores, de natureza diferente mas interligados entre si: primeiro, para cumprir os objectivos deste estudo, era necessário encontrar uma população com baixo nível de escolaridade, pelo que se recorreu ao profundo conhecimento que existia tanto da região como da localidade, bem como da sua população, o qual permitiu criar a expectativa de encontrar neste terreno informadores com baixo nível de formação escolar e percursos de vida e

²⁵ Segundo o autor, “uma análise qualitativa sobre uma pequena amostra não pode visar por definição a representatividade no sentido estatístico do termo. Tal não é absolutamente o seu fim. Em contrapartida, pode visar a significatividade, se nos esforçamos por escolher indivíduos o mais diversos possível em relação ao campo estudado. A amostra é então constituída por critérios que, por hipótese, são estratégicos...” (G. Michelat, cit. in J-Y. Rochex, 1995: 140).

²⁶ Emprega-se esta expressão por uma questão de comodidade; a média de idades das pessoas era de 30 anos.

formação singulares, condição que tornava este terreno e a amostra a construir adequados às finalidades da pesquisa.

O segundo factor, mas não o menos importante, residiu na possibilidade de estabelecer as bases de uma investigação colaborativa, um factor fundamental dado que uma abordagem narrativa necessita de interlocutores que cooperem (F. Digneffe, 1995: 236). Como facilmente se pode antever, mesmo sob a protecção do anonimato, as pessoas dificilmente se predispõem a desvendar excertos significativos das suas história de vida a alguém a que não estão ligados por um qualquer vínculo institucional ou pessoal, o que levou a recorrer a uma rara oportunidade – o lastro de confiança e predisposição colaborativa que o exercício de funções docentes na escola do 1º Ciclo local no final da década de setenta, só por si, oferecia. Apesar de um interregno de mais de 20 anos, não fora a memória, ainda que ténue, de um conhecimento prévio e muito do que os entrevistados relataram teria, por certo, continuado no terreno do “não dito”.

Assim, o trabalho de preparação deste estudo implicou um conjunto de prévias visitas à referida localidade a fim de localizar e contactar os “informantes privilegiados” (Lacoste cit. in J. Poirier *et al.*, 1995: 97) – as pessoas cujas narrativas se considerou poder conter informação pertinente para a problemática em estudo. Este trabalho não admitiu o princípio de economia de tempo, tão valorizado na cultura urbana, e impôs uma imersão na forma de vida do meio, mais particularmente na concepção temporal do lugar, ou seja, exigiu a suspensão do apressado ritmo da urbe, de modo a permitir a deambulação pelos espaços públicos da aldeia como a escola, a junta de freguesia, cafés e lojas, e espaços privados como campos, oficinas e casas, e ainda pelos territórios vizinhos de Barcelos, Vila Nova de Famalicão e Guimarães, derivas impostas pelo facto de algumas das pessoas seleccionadas já não residirem na localidade de origem. Uma estratégia, que consumiu um número significativo de horas e dias não contabilizados, mas se revelou frutuosa, pois possibilitou conversas fortuitas e necessariamente informais com informadores ocasionais, os quais colaboraram na localização dos sujeitos seleccionados ou a seleccionar.

Em conformidade com o quadro teórico de referência, a «amostra teórica» não foi definida *a priori*, mas progressivamente construída entre essa

população de ex-alunos, hoje um grupo de jovens adultos com pouco mais de trinta anos de idade, em média. Pelo que se considera pertinente descrever resumidamente o procedimento utilizado na selecção do grupo de entrevistados, o qual esteve em consonância com o proposto por autores como B. Glaser e A. Strauss (1967), C. Maroy (1997), J. Corbin e A. Strauss (1997).

Segundo B. Glaser e A. Strauss (1967), uma das funções da primeira fase do método comparativo constante é a orientação da escolha dos novos casos, que no quadro da amostragem teórica devem ser escolhidos em função do seu potencial de desenvolvimento da teoria ou, na terminologia de C. Maroy (1997: 143), dos «esquemas de inteligibilidade». Assim, com base na recolha de um pequeno conjunto de entrevistas narrativas de formação deu-se início à análise dos dados – que neste método é contemporânea da recolha e constitui um apoio determinante na definição dos critérios de selecção dos futuros participantes. Esta primeira fase de análise – a que se sucederam outras etapas evolutivas, cada uma das quais suportou a consecutiva – foi imprescindível para os posteriores desenvolvimentos do estudo, tanto ao nível da construção e validação dos próprios instrumentos utilizados na análise da totalidade do material recolhido como na selecção dos futuros entrevistados, ou seja, na constituição da «amostra teórica».

Como diz D. Bertaux (1997), na perspectiva da etnobiografia é em função do princípio da «saturação da informação» que se avalia o número de casos a analisar. Segundo este princípio, num estudo qualitativo a amostra deve procurar abarcar quer a diferencialidade,²⁷ quer a variedade dos testemunhos possíveis. Isto é, deve atender ao facto de que os narradores, em função da sua posição estrutural e dos seus percursos de vida, tanto são portadores de diferentes experiências das relações sociais como também de diferentes percepções e avaliações das mesmas realidades sociais (D. Bertaux, 1997: 22-25). Assim, a saturação da informação é um processo que opera em função da representação deste fenómeno da variedade de posições e pontos de vista, tentando fazer a ronda pelos diferentes actores e sub-categorias que emergem

²⁷ Nas palavras do autor, “as pessoas que se encontram colocadas exactamente no mesmo estatuto institucional podem exercer a sua actividade de modos muito diferentes porque não têm a mesma estrutura de personalidade ou, para retomar o conceito de P. Bourdieu, o mesmo *habitus* no sentido de «conjunto de esquemas de percepção de apreciação e acção». Cf. D. Bertaux (1997: 23).

como pertinentes no decurso da análise, de modo a garantir que nenhuma situação importante seja esquecida. Razão pela qual esta amostra se designa de intencional.

Tendo este princípio por referência, seleccionaram-se novos participantes com diferentes posições socioprofissionais e percursos variados de formação (pessoas com baixa escolaridade que frequentaram cursos de formação profissional, pessoas que nunca frequentaram qualquer tipo de formação, pessoas que abandonaram precocemente a escola, assim como pessoas que tentaram alargar tanto quanto possível a sua escolaridade), cujas narrativas permitiram aceder à diversidade de pontos de vista, uma dimensão considerada, neste estudo, essencial, dado que a “percepção que um actor elabora de uma dada realidade constitui para si a realidade” (T. William, cit. in D. Bertaux, 1997: 22) e é em função dessa percepção, não da realidade objectiva, que as pessoas tendem a agir.

Esta selecção foi orientada pela procura de «grupos contrastantes», uma estratégia sugerida por B. Glaser e A. Strauss (1967) que visa a complexificação dos dados da análise e consiste na procura quer de um ou mais grupos de comparação, divergentes em relação ao primeiro grupo identificado, quer de «casos negativos» ou «extremos», que contrariam os padrões emergentes nos dados. O que implicou a procura de casos diferentes daqueles que inicialmente se tinham trabalhado – no fundo, casos que permitissem saturar as categorias resultantes da análise e validar as primeiras hipóteses interpretativas, ou seja, refinar a análise e os esquemas de inteligibilidade.

Daí que, neste caso, o grupo final dos entrevistados (ver quadro 2) seja constituído por dezassete sujeitos seleccionados na sua maioria *a posteriori*, um número que surgiu naturalmente, quando de acordo com o procedimento descrito, se considerou atingida a «saturação da informação recolhida».

Quadro 2- Caracterização da amostra teórica

Nome	Idade	Situação familiar de origem			Nível de Escolaridade	Idade 1º Emprego	Formação profissional	Profissão
		Agregado	Profissão					
		Familiar	Pai	Mãe				
Armando	33	Pais + 3 Filhos	Empregado da C.P.	Doméstica	4º Ano §	13/14	–	Trolha - pintor c./p.
Cândido	32	Pais + 11filhos	Lavrador	Doméstica	6º Ano	15/16	Curso de contabilidade e gestão, na TECLA	Técnico de Contabilidade
Fernando	33	Pais + 5 Filhos	Empregado da C.P.	Doméstica/trab. Campo	6º Ano	13	–	Trolha - pintor
Filipe	31	Pais + 10 filhos	Lavrador	Doméstica/trab. Campo	6º ano §	13	–	Operário têxtil
Joaquim	33	Pai* + 6 filhos	Trab. têxtil por conta própria	Falecida	5ª Ano §	15	–	Serralheiro c./p.
Júlio	31	Pais + 10 filhos	Operário Constr. Civil	Doméstica	12º ano	19/20	Curso de métodos e tempos, no CITEX	Assessor de Direcção
Liliana	33	Pais + 7 filhos	Operador de máq.	Doméstica	6º ano §	14	Curso de modelação, na NOGRA	Operadora de Computadores
Luisa	32	Pais+ 5 filhos	Serralheiro	Doméstica	12º ano**	18/19	Exame <i>ad hoc</i> para técnica de contab., na Ass. Ind. do Minho	Técnica de contabilidade#
Madalena	33	Pais+ 6 filhos	Operário Constr. Civil	Doméstica	6º ano §	15	–	Caixa - minimercado#
Manuela	31	Pais+ 3 filhos	Aferidor de balanças	Doméstica/trab. campo	6º ano**	13	–	Costureira têxtil c./p.
Telma	33	Pais + 7 filhos	Lavrador	Doméstica/trab. campo	7º Ano	14	–	Micro empresária têxtil
Victor	33	Mãe* + 6 filhos	Falecido	Doméstica	5º ano §	13/14	–	Montador de portas electrónicas
Celeste	32	Pais + 3 filhos	Empregado da C. P.	Costureira	9º ano	17/18	–	Costureira de Decoração c./p.
Sameiro	33	Pais + 3 Filhos	Chefe electricista	Operária têxtil	12º ano **	18	–	Empregada de Escritório#
Mário	34	Pais + 6 filhos	Comerciante	Comerciante	5º ano §	16/17	–	Talhante#
Vânia	28	Pais + 8 filhos	Empregado CGD	Doméstica	Bacharelato em enfermagem	26		Enfermeira
Elias	30	Pais + 6 filhos	Empregado Gasolineira	Doméstica	6.º ano §	16	Técnico de Farmácia grau 3	Técnico de Farmácia#

Legenda: * - pai/ mãe viúvo; § - 1/2 anos de reprovação; ** - escolaridade abandonada e posteriormente retomada; #- a trabalhar em empresas familiares; c./p.- trabalhador por conta própria.

3.3. A recolha de dados: a narrativa de formação

A etnografia mostra-nos que só se consegue reconstruir e interpretar a acção do homem seguindo a sua forma de pensar e não a nossa, o mesmo é dizer, a partir do seu conjunto de valores e representações. Como diz P. Atkinson, "o discurso da sociologia não é idêntico ao da vida de todos os dias, mas não pode escapar à poética da vida de todos os dias" (cit. in S. Stoer e H. Araújo, 1992: 105).

Sendo assim, tentar compreender o sentido que um grupo de jovens adultos atribui aos seus saberes experienciais, escolares ou extra-escolares, bem como aos seus percursos de formação, implicava um trabalho de escuta que levou que se tenha optado por colher as palavras com que os mesmos reconstroem e dão sentido às experiências vividas. Não porque se tivesse a ilusão de que estas seriam o garante da "verdade", como diz N. Dodier, "não se trata de tomar por verdadeiros os relatos das pessoas de uma forma sistemática e cega" (cit. in C. Maroy, 1997: 127), mas por se entender que tentar interpretar e compreender os sentidos da acção de percursos de vida só é possível através do sentido que o próprio autor lhe atribui. Daí a decisão de recolher «entrevistas narrativas de formação», aqui entendidas no sentido que lhe atribui J-M. Ketele (1993: 22), ou seja, conversas orais e individuais com a finalidade de obter informações sobre factos ou representações.

A Blanchet (cit. in C. Dubar et al., 1997: 94) distingue a «entrevista clínica» da «entrevista narrativa»: o modelo que designa por «clínico» consiste numa entrevista que assume o estatuto de instrumento promotor de um debate do sujeito consigo mesmo, interpelador da auto-construção identitária e facilitador do projecto futuro, ou seja, o estatuto de instrumento terapêutico característico da prática psicanalítica.²⁸ O «modelo narrativo» consiste na "descrição de uma sucessão de acontecimentos temporais, de sequências de sons e silêncios gerados por dois interlocutores" (*op. cit.*), uma prática habitual

28 Blanchet (1991) distingue o «modelo clínico» de entrevista do «modelo narrativo»; a primeira define-a como "a expressão sintomática de conteúdos permitindo compreender o sistema de representações e/ou o funcionamento psíquico de um sujeito". (Cit. in C. Dubar et D. Demazière, 1997: 94).

no campo da educação e formação de adultos (P. Dominicé, 1990; G. Pineau, 1983; M. Finger, 1989, C. Josso, 1991; B. Courtois et Bonvalot, 1984).

Neste caso, como o próprio termo «entrevista narrativa de formação» indica, o modelo de referência foi o «modelo narrativo». A narrativa solicitada neste estudo, estava delimitada a uma temática precisa – identificada e aceite pelos participantes – e decorreu de uma solicitação exterior ao sujeito, por conseguinte, o narrador não foi o natural iniciador da narrativa. Contudo, segundo D. Bertaux (1997), a partir do momento em que um sujeito se conta a outra pessoa, existe narrativa de vida, ou seja, as práticas discursivas dos sujeitos assumem uma forma narrativa. Deve ainda dizer-se, que a narrativa de formação a que este estudo recorre, não teve preocupações formativas, antes se restringiu ao uso da narrativa enquanto instrumento de investigação, o qual pressupõe que através da análise dos materiais contidos nesses «documentos orais», fornecidos pelos narradores, “é possível inferir factos relativos a um contexto, que ultrapassa a situação de interacção entrevistado/ entrevistador” (C. Maroy, 1997: 127).

Tratou-se, portanto, de recolher o que D. Bertaux (1976) designou por «relatos de vida» ou «histórias das práticas», isto é, narrativas focadas num tema – neste caso, a formação –, uma delimitação claramente expressa no contacto informal estabelecido inicialmente e reiterada no “desafio” lançado aos interlocutores no início das entrevistas: “Fale-me do que considera que foi importante para a sua formação”. De acordo com o contrato previamente celebrado, os sujeitos foram convidados a relatar o que consideravam ter sido importante nos seus percursos de formação e a expressarem o que pensavam sobre os mesmos na liberdade das suas próprias palavras. Apesar da “imposição” do tema, a sua abordagem por parte dos narradores foi completamente espontânea, o modo mais adequado de tentar aceder e interpretar as práticas discursivas das pessoas. A recolha da informação foi feita num cenário de grande confiança; portanto, o relato produzido configura uma interpretação feita a partir do quadro de referência dos sujeitos, a qual lhes permitiu organizar a narrativa como entenderam e de acordo com o que «o que lhes ia na alma».

Como acima se disse, a este interesse em recolher narrativas de formação não subjaz qualquer preocupação de reconstrução cronológica do

vivido, a pesquisa realizada visou, fundamentalmente, permitir ao narradores desenvolver o seu raciocínio, o seu ponto de vista a propósito do tema, à margem dos constrangimentos impostos por um guião rígido previamente estabelecido ou pelo quadro de referências do investigador. A liberdade de expressão do narrador constitui uma regra fundamental da abordagem biográfica, pelo que apenas se pediu aos jovens que falassem dos seus percursos de vida, particularmente dos seus percursos de formação, respeitando o ritmo e o estilo de cada um dos entrevistados e dando-lhes a possibilidade de criarem o seu espaço narrativo – isto é, tentou-se salvaguardar o predomínio da escuta sobre o saber estabelecido. Houve no entanto a preocupação de, ao mesmo tempo, constituir um estímulo capaz de desencadear a narrativa, isto é, de colocar o narrador numa situação favorável ao relato da sua experiência vivida.

Alguns autores, pelo facto deste relato ser suscitado por um interlocutor associam este método de recolha de dados à prática da entrevista semi-directiva (J. Poirier *et al.*, 1995). Contudo, tal aproximação desvirtua quer os procedimentos específicos, quer os princípios epistemológicos da «entrevista narrativa», que consiste fundamentalmente num diálogo cooperante entre interlocutores, através do qual se compartilham aspectos do quotidiano, razão porque, por vezes, também se designam por «conversas». No entender de Claude Dubar *et al.*, “toda a entrevista de pesquisa é um diálogo, uma conversa” (1997: 90).

O que não significa que a entrevista narrativa se confunda com uma conversa corrente, configurando antes uma interrogação socrática, uma verdadeira *maieutica*²⁹ ou arte (nem sempre fácil) de fazer encontrar ao sujeito, por si mesmo, a sua própria verdade, na qual ao «narratário»³⁰ cabe aprofundar os percursos, as atitudes e as vivências. Na narrativa, tal como aqui é entendida, “os narradores não contam as suas vidas, eles põem-nas em cena, de modo a convencer do sentido do seu percurso” (Théry, cit. in C. Dubar

²⁹ Método praticado por Sócrates, que consiste em levar os espíritos a tomar consciência daquilo que sabem, a exprimi-lo e a julgá-lo (in Dicionário de Língua Portuguesa versão 1. 0, Porto Editora L.da e Priberam informática L.da, 1996).

³⁰ Termo que designa o parceiro do narrador, isto é, a pessoa que põe as perguntas. Cf. J. Poirier (1995: 157).

et al., 1997: 90), que é construído no diálogo com um interlocutor que o ajuda a trazer à luz do dia.

A entrevista narrativa configura um espaço de interacção hermenêutica que pressupõe que o investigador explicita a intencionalidade e a finalidade do pedido de colaboração (C. Dubar, 1997: 89), assim, nos casos que acederam ao convite, foi-lhes invariavelmente explicitada a razão de ser deste estudo e agendado pelos participantes o dia, hora e local das referidas conversas, as quais decorreram, na maioria dos casos, na intimidade das suas casas ou oficinas e se inscreveram num ambiente de familiaridade, empatia, confiança e abertura, facilitado pelo prévio conhecimento atrás referido.

A narrativa enquanto instrumento de recolha de dados implica a disponibilidade das pessoas para abrir as portas das suas casas, das suas oficinas, melhor dizendo, das suas vidas, assim como uma grande disponibilidade para «conversas» demoradas, sem tempo muito controlado, um tempo que habitualmente concorre, importa não esquecer, com o tempo de trabalho ou lazer, muitas vezes escasso. Ou seja, implica uma relação intimista entre narrador e narratário que permita superar a natural resistência dos sujeitos a revelarem parte das suas vidas e os predisponha a fornecer todo o tipo de informações e esclarecimentos sobre matérias que podem ser, como neste caso, do foro da sua intimidade.

Apesar das preocupações epistemológicas subjacentes à abordagem biográfica, como P. Bourdieu sublinhou, o investigador continua em parte a ser “quem institui as regras do jogo” (1993: 1392), pelo que se tentou criar com os entrevistados uma relação o mais simétrica possível, de modo a favorecer uma comunicação «não violenta» (*ibid.*), tentando por essa via controlar os efeitos da assimetria introduzida pelas diferenças de códigos linguísticos, profissionais e culturais na interacção comunicativa, uma finalidade que provavelmente nem sempre se atingiu. Deste modo, no decurso da recolha das narrativas houve lugar à confiança, à gargalhada franca e à deriva do tema central, elementos constitutivos e imprescindíveis numa conversa que se admitia e desejava franca entre velhos conhecidos, ainda que não se vissem há quase duas décadas.

A narrativa centrada numa fase da vida, como neste caso, pressupõe que o interlocutor seja envolvido pelo desejo de contar e que seja ele quem detém a

condução da entrevista, isto é, seja ele a monitorizar a conversa. No entanto, a ausência, do tradicional «guião» ou «guia» da entrevista não significa, que a narrativa biográfica seja um monólogo; muito pelo contrário, como acima se referiu, constitui um diálogo no qual o interlocutor tem por função ser um facilitador da comunicação, disposto a escutar, a aprender e, se for caso disso, a recordar o tema, ou subtemas, da narrativa previamente acordado.

Deste modo, embora respeitando o controlo do autor sobre a sua produção, a narratária não se limitou a uma posição passiva de escuta, «a mero suporte do gravador», foi uma “participante activa”, não no sentido do tradicional observador, mas no de uma “escuta activa e metódica” (P. Bourdieu, 1993: 1393), equidistante quer da entrevista semi-directiva quer do tradicional questionário, a qual, atendendo à sensibilidade dos sujeitos, visou ora facilitar o relato, ora reorientar e coordenar a conversa sempre que tal se revelou necessário. Esta tarefa, que não foi fácil, foi, em certa medida, auxiliada pela selecção intencional dos narradores, pelo prévio conhecimento do meio e pela partilha do mesmo código linguístico e/ou da mesma cultura – decorrente do facto da narratária ser originária desta região – que conferiram às conversas uma certa familiaridade e alguma “cumplicidade”; condições tidas por P. Bourdieu (1993) como garantia de uma comunicação «não violenta» ou menos violenta.

Num estudo etnobiográfico, a liberdade de expressão constitui uma “regra de ouro”. No entanto, como atrás se disse, mais do que procurar apreender a lógica própria de cada narrativa, procurava-se aceder ao sentido das práticas de um conjunto de jovens; do seu encadeamento, contradições e movimento. Portanto, existia um plano de investigação que para além de orientar a recolha dos dados, orientou a análise de conteúdo (dois procedimentos intimamente ligados), a qual pressupunha um trabalho de categorização do conteúdo dos diferentes relatos e a comparação sistemática (B. Glaser e A. Strauss, 1967) dos materiais. Razão pela qual, ainda que no total respeito pelo carácter “não standardizado” da entrevista narrativa, se recorreu à utilização de um apoio de memória dos temas a abordar de modo bastante flexível, elaborado com base nos conceitos-chave que emergiram como pertinentes para a problemática em estudo na primeira fase da pesquisa, que foi reajustado de acordo com o desenrolar da recolha e análise das narrativas. Como se sabe, a leitura do

material recolhido é, neste caso, bem diferente da habitualmente realizada nas histórias de vida (únicas). Não pode passar sem uma análise de conteúdo tributária quer do *corpus*, quer dos fins que procura atingir.

Por último, deve ainda dizer-se que dada a natureza narrativa e biográfica das entrevistas e a maior ou menor predisposição dos narradores para o relato, bem como a maior ou menor facilidade de expressão, sempre que as pessoas se revelaram disponíveis, elas não estiveram sujeitas a limites de tempo. Ainda que estivesse previsto que as entrevistas poderiam durar entre 1h e 30m a 2h, tiveram durações muito variáveis, tendo uma dado lugar a quatro horas de gravação efectiva. E que no contacto inicial, foi sempre solicitada aos participantes autorização para utilizar o gravador, bem como, na óptica de uma participação cooperante, assumido o compromisso da devolução dos textos resultantes da transcrição das entrevistas narrativas a cada um dos autores, a fim de poderem avaliar do rigor da transcrição ou em que medida esta respeitava, ou não, o sentido das suas palavras, acordo que foi criteriosamente cumprido.

3.4. O tratamento dos dados: a *grounded analysis* ou método comparativo constante

Os estudos com base em entrevistas narrativas ou etnobiográficos recolhem um corpus mais ou menos abundante, multiforme e rico de informações que coloca o investigador perante o problema de como dar sentido a esse conjunto de factos sem desperdiçar a riqueza das significações. Uma recolha com um instrumento «aberto» (M. Ketele, 1993: 236) leva normalmente à opção por uma análise apoiada num quadro igualmente aberto que, tal como as narrativas, não pode ser pré-programado, fixado a priori. Neste quadro, contrariamente ao questionário ou à entrevista semi-directiva, a agregação não é automática e requer um longo e minucioso trabalho de análise e uma “delicada passagem à síntese”, inerentes a toda a análise qualitativa de conteúdo.

Assim, realizadas as primeiras entrevistas, deu-se início à demorada tarefa de transcrição integral dos conteúdos das narrativas, no entender de C.

Dubar *et al.* (1997: 90), uma fase decisiva da construção dos dados. Seguindo a sua orientação, na primeira fase da pesquisa optou-se por ser a própria narratária a realizar o trabalho de transcrição, ao contrário do que se possa pensar, esta opção não decorreu de qualquer “purismo ou coquetaria metodológica” (*ibid.*), mas simplesmente do facto de, na linha dos autores acima referidos, se considerar que era a pessoa que melhor poderia restituir as marcas verbais de todas as intervenções do entrevistado e do entrevistador (as não verbais não foram objecto de análise). Por outro lado, constituiu uma estratégia que possibilitou a imersão nos dados, permitindo uma pré-análise, isto é, configurou uma boa oportunidade para detectar passagens significativas emergentes no material.

O trabalho de análise que a seguir teve início recorreu ao programa NUD*IST 4 – *Non-numerical Unstructured Data Indexing, Searching and Theorizing*, um sistema informático concebido como ferramenta auxiliar do processo de categorização e construção de teoria enraizada nos dados, um precioso instrumento para quem dispunha de um abundante material não estruturado, multiforme e descritivo e pretendia adoptar uma abordagem indutiva tendo por quadro de referência a *grounded analysis*.³¹

Assim, através de uma abordagem fundamentalmente indutiva e de um conjunto de procedimentos que interpenetra recolha e análise, típicos da metodologia seleccionada, procurou-se descobrir, desenvolver e consolidar um conjunto de categorias ou conceitos com vista à estratégia de codificação sistemática do *corpus* de narrativas, que viria a constituir a segunda etapa da análise – como acima se diz, o método utilizado na construção da estrutura categorial está intimamente ligado, ou, melhor dizendo, está em articulação com a construção da amostra acima descrita. Ainda que, B. Glaser (1978) considere que o método comparativo constante uma série de etapas evolutivas – cada uma das quais suporta a consecutiva –, deve dizer-se que os procedimentos de análise que a seguir se descrevem decorrem até certo ponto em simultâneo, dado que a primeira etapa da análise constitui um apoio para mais recolha e respectiva codificação de dados até que seja atingida a «saturação da informação».

³¹ Metodologia de análise qualitativa inspirada nos princípios da *Grounded Theory* de A. Strauss e B. Glaser (1967).

A estratégia aqui seguida desenvolveu-se de acordo com o procedimento sugerido por um conjunto de autores que se inscrevem neste quadro de referência (J. Corbin e A. Strauss, 1997; Miles & Huberman, 1994; C. Maroy, 1997; Dubar e Demazière, 1997), o qual se orienta pelos seguintes princípios gerais:

O «princípio indutivo» – Este princípio não admite a existência de categorias preestabelecidas – a estratégia de análise qualitativa clássica, em que se inscreve a análise de conteúdo de L. Bardin (1989). Segundo este princípio da *grounded analysis*, todas as categorias devem ser construídas a partir dos dados, isto é, de modo indutivo, o que não quer dizer que as categorias assim descobertas, “selvagens” ou “in vivo”, cristalizem na sua forma inicial, pois à medida que vão sendo introduzidos novos casos na análise, elas vão sendo redefinidas através de um processo de comparação constante, um procedimento que só termina quando se dá por encerrado o processo de categorização. Tal significa que o sentido das categorias não fica definido no momento da sua descoberta e que a estrutura categorial, ou árvore das categorias, apenas fica definitivamente estabelecida uma vez concluído o trabalho de análise e encerrada a introdução de novos dados.

O «princípio da parcimónia» – Em conformidade com a abordagem indutiva, as primeiras categorias de análise deverão emergir dos dados, ou seja, deverão constituir categorias de natureza descritiva, pertinentes para a compreensão da realidade observada e ser, nesse sentido, muito próximas dos significados e dos termos dos próprios sujeitos (G. Quartaro *et al.*, 1998: 143)

Contudo, à medida que a análise avança e se vão identificando relações entre as diferentes categorias, torna-se necessário proceder à sua «redução», que se traduz num “processo de selecção, de focagem, de simplificação, de abstracção e de transformação do material recolhido” (Miles e Huberman cit. in C. Maroy, 1997: 123), dando lugar à emergência de categorias mais teóricas, ou “esquemas de inteligibilidade” de uma situação (1995: 125), hipóteses interpretativas que conceptualizam as inter-relações entre as categorias iniciais. Estas categorias mais abstractas – designadas na terminologia de B. Glaser e A. Strauss (1967) por “conceitos de nível superior” – devem ser, de acordo com aqueles autores, estruturadas hierarquicamente através de um

processo de integração no qual as categorias primordiais, mais descritivas, são progressivamente integradas noutras de natureza mais conceptual ou teórica.

O «princípio da codificação aberta» – Segundo este princípio, no método da comparação constante (*grounded analysis*), “cada unidade é atribuída a tantas categorias quanto possível” (D. Rennie et G. Quartaro, 1988: 143), o que inscreve este método no que Henri e Moscovici (cit. in J. Poirier, 1995: 101) designa por uma análise descritiva do tipo aberto, uma análise cujo quadro não está previamente definido e promove a descoberta de novas categorias. Em oposição ao «princípio da mútua exclusividade», característico da análise de conteúdo tradicional – cuja observância determina que cada unidade de análise deve ser indexada apenas a uma categoria (L. Bardin, 1989) – o «princípio da codificação aberta» permite ao processo de codificação preservar as significações e percepções dos sujeitos, ou seja, a complexidade dos dados, e evita a transformação das categorias em “variáveis mutuamente exclusivas, unívocas e exaustivas”, à semelhança das habitualmente usadas nas análises quantitativas. Sendo assim, este princípio permite estabelecer «propostas» de relacionamento das categorias entre si ou com os grupos de sujeitos analisados e identificar padrões de relações entre as categorias ou conceitos, padrões que permitem “análises da realidade com um alcance mais geral, baseadas nos dados” (T. Bogan cit. in C. Maroy, 1997: 133), os quais, segundo B. Glaser e A. Strauss, reflectem o trabalho de compreensão das realidades estudadas.

Por último, «o princípio da teorização» – que imbrica nos anteriores e preside a todo este processo – desenvolve-se por etapas sucessivas e evolutivas de definição das categorias; no decurso das quais, o investigador “anota as regularidades, os modelos, as explicações, as configurações possíveis, os encadeamentos causais e as propostas de interpretação” (C. Maroy, 1997: 124), quer dizer, procura integrar o singular no geral, esforçando-se por atribuir um sentido aos dados.

A observância deste princípio permite, por um lado, descrever em profundidade os significados expressos pelos sujeitos – o mesmo é dizer, a emergência de categorias descritivas – e, por outro, a redução ou a integração dessas categorias, isto é, a constituição de «categorias de nível superior» e a consequente redução do vocabulário teórico. Este processo concorre para que

sob um mesmo conjunto de categorias se agregue um número cada vez mais significativo de dados, permitindo gerar «propostas interpretativas» do campo empírico. Importa sublinhar que as primeiras hipóteses a emergir deverão ser concebidas como “entidades em constante desenvolvimento e não um produto acabado” (B. Glaser e A. Strauss cit. in C. Maroy, 1997: 121) .

De acordo com este princípio, o investigador deve dedicar-se fundamentalmente ao processo de categorização sistemática, na busca de uma estrutura de categorias cuja constituição não é definida *a priori*, mas antes arquitectada no decorrer da análise através de um constante vaivém entre os dados “brutos” e os esquemas de integração emergentes, procedimento que esteve na origem da designação “análise enraizada” (*grounded analysis*), um método que se revelou particularmente fecundo na “descoberta” indutiva da ordem categorial produzida pelo narrador no decurso da narrativa.

3.4.1. Etapas do procedimento

Concluído o demorado trabalho de transcrição e preparação das narrativas, a primeira etapa da análise (C. Maroy, 1997: 129) consistiu num conjunto de sucessivas e atentas leituras que possibilitaram a chamada imersão nos dados e assinalar as passagens mais «significativas», a base das «categorias naturais» (C. Dubar *et al.*, 1997: 80-82) ou emergentes nas produções narrativas – um trabalho indutivo que permitiu identificar de forma extensiva as categorias que povoavam as narrativas dos sujeitos ou os termos-chave em que estes se exprimiam.

De acordo com Huberman e Miles (1984), os três pilares essenciais de qualquer procedimento qualitativo são a redução, a apresentação/organização dos dados e a interpretação dos dados recolhidos. No entanto, em seu entender, esta primeira etapa é considerada uma etapa de descoberta decisiva pois tem por objectivo a construção dos meios - as categorias ou conceitos - ou seja, o conhecimento da linguagem significativa do *corpus*. Esta, é uma etapa fundamental, pois fornece ao investigador os instrumentos que lhe vão permitir proceder à redução do material de forma pertinente e descobrir o fio condutor da análise, ou seja, a atribuição de um sentido ao material codificado. Em

termos operacionais, consiste na construção um instrumento pertinente e frutuoso de redução dos dados, ou seja, numa estrutura categorial, com base na qual se procederá à completa análise dos dados.

Assim, após se ter definido que a unidade de análise utilizada seria a frase – por forma a evitar possíveis perdas de sentido induzidas pela categorização por linha –, foram registadas as primeiras «categorias naturais» ou «categorias descritivas» (C. Maroy, 1997), as quais, de acordo com a metodologia seguida, assumiram uma natureza provisória e exigiram a verificação da sua adaptação aos restantes dados. Terminada essa fase preliminar, procedeu-se então a uma «análise vertical» de cada uma das narrativas inicialmente escolhidas.

Este trabalho de análise apoiou-se num conjunto de procedimentos e instrumentos de trabalho recomendados pela abordagem indutiva: a codificação descritiva, a elaboração de memorandos ou comentários analíticos, a construção de categorias de nível superior, sinopses ou resumos de cada uma das narrativas bem como de sínteses teóricas.

A «codificação descritiva». Consiste em classificar, ou ligar informação a uma categoria emergente (necessariamente provisória). Neste procedimento, cada nova ocorrência é codificada por comparação com as anteriores numa dada categoria, este processo de comparação constante (*constant comparative methode*) permite criar as propriedades teóricas da categoria e enriquecer os seus significados (C. Dubar *et al.*, 1997, 61). No entender de J. Corbin e A. Strauss (1998: 18), esta configura uma etapa essencial da análise indutiva, pois é a base para interpretações mais analíticas; a qualidade da redução do material “bruto” depende das primeiras codificações descritivas.

Esta fase é considerada uma etapa crucial no método comparativo de análise (*grounded analysis*), pois para além de possibilitar a passagem de um material desordenado e polimorfo a uma apresentação ordenada e reduzida do *corpus*, permite ainda fazê-lo evitando desvirtuar as narrativas, já que sempre que existe um vocabulário, ou uma significação específica, ele é inventariado e são conservados os termos em que os sujeitos exprimem as suas vidas.

À medida que o significado das categorias ia tomando forma no decurso da «análise vertical» (C. Maroy, 1997: 135) – ou categorização progressiva do *corpus* das narrativas – foram-se redigindo «comentários analíticos» quer sobre

o significado das categorias, quer sobre as relações entre elas e as possíveis agregações em categorias abstractas de «nível superior» (B. Glaser e A. Strauss, 1967), isto é, procedeu-se ao registo sistemático das ideias e sugestões emergentes. Estes memorandos relativos a cada categoria, são prioritários sobre tudo o resto, pois constituem ferramentas fundamentais quer no desenvolvimento e revisão do sistema de codificação, quer na «saturação das categorias». Consistem em registos produzidos sem grandes preocupações de estilo, no entanto, para Miles e Huberman (1984), são eles que permitem captar o processo ou “as ideias do analista em ‘voo’”.

Ainda que nesta metodologia se reconheça a importância da descrição, o princípio da parcimónia acima enunciado aconselha à condensação das categorias descritivas a fim de atingir a desejada redução dos dados, pelo que na fase seguinte se procedeu à organização das categorias descritivas iniciais.

A «construção de categorias de nível superior» consiste na integração ou agregação das categorias descritivas em conjuntos mais estruturados. Este trabalho de condensação desloca a atenção das categorias para as relações intercategorias e consiste essencialmente em estabelecer relações estreitas entre as categorias emergentes até que formem um sistema coerente e integrado de hipóteses interpretativas (C. Dubar *et al.*, 1997: 62). Esta etapa, para além de permitir eliminar as propriedades não pertinentes de cada categoria, favorece a sua saturação. Em síntese, esta fase implica a tradução das categorias iniciais em categorias mais abstractas ou conceitos de «nível superior» (B. Glaser e A. Strauss, 1967), formulados e nomeados na terminologia do investigador (*axial coding*).

Decorrido este processo marcado por um constante vaivém entre o texto e a análise (característica da *grounded analysis*), o sistema de codificação de que dispúnhamos, definido *a posteriori*, era constituído por três níveis de categorização: categorias descritivas (e. g., gente mais estudada), categorias mais abstractas de natureza conceptual (e. g., desmobilizados da escola), e categorias centrais que condensam as principais dimensões da análise (e.g., percurso de aprendizes). Este sistema categorial não constituía em si mesmo a análise do *corpus*, mas apenas uma das suas dimensões, isto é, o instrumento necessário para proceder à análise das narrativas. Destas duas etapas, categorização descritiva e axial, resultou um profundo conhecimento tanto do

corpus das narrativas como de cada uma delas em particular, conhecimento esse que possibilitou a elaboração de «sinopses individuais» ou, na terminologia de C. Dubar (1997: 276), «esquemas específicos» de cada uma das unidades ou narrativas.

Uma vez realizada a análise vertical das narrativas, isto é, a comparação das unidades de texto atribuídas a cada categoria, seguindo a sugestão de M. Miles e M. Huberman (1984), procedeu-se à elaboração de uma sinopse ou “resumo dos principais temas abordados e/ou dos novos dados salientes” (C. Maroy, 1997: 134), a qual permitiu registar as categorias ou conceitos inerentes a cada narrativa, bem como as suas relações e as questões e hipóteses nela emergentes.

Estes esquemas específicos das narrativas, como C. Dubar *et al.* (1997: 276) sublinham, mais do que descrições subjectivas, devem procurar conter indicações que resultam de uma análise «objectivante» do discurso, instrumentos fundamentais da análise, pois para além de permitirem fazer um ponto da situação sobre os dados recolhidos, permitiram situar cada uma delas no *corpus* e, numa terceira fase, agregar as narrativas em torno de unidades ou «narrativas centrais». Este procedimento para além de possibilitar identificar a diversidade existente, permitiu escolher as «unidades centrais», isto é, as narrativas que funcionaram como elementos «atractores» das restantes e em torno das quais foi possível reunir diferentes grupos ou «montes».³² Segundo Gremy e Le Moan, o procedimento mais indicado quando se dispõe, como neste estudo, de «informações particularmente ricas e estruturadas relativas a um número bastante pequeno de unidades» (cit. in C. Dubar *et al.*, 1997: 276).

Uma vez que os objectivos deste estudo se orientavam para a caracterização dos percursos de formação de pessoas pouco escolarizadas e para a construção de uma «tipologia indutiva» (C. Dubar *et al.*, 1997) das lógicas desses mesmos percursos, foi com base neste trabalho de agregação das unidades de análise em torno das ditas «unidades centrais» ou narrativas centrais, que se deu início à edificação de uma «tipologia indutiva» de percursos de formação.

³² Na literatura, este procedimento é conhecido pelo «método dos montes», cf. C. Dubar *et al.*, (1997, 276) e J. Hiernaux (1997: 188).

Deve ainda dizer-se, que no decurso do trabalho de análise foram redigidas diversas «sínteses ou notas teóricas intermédias» (C. Maroy, 1997: 135), relativas à consolidação das categorias e ao sistema categorial – o qual era susceptível de ser corrigido e aperfeiçoado –, bem como à identificação das primeiras unidades centrais. A redacção destas notas, no decurso do trabalho, permitiu explicitar as primeiras propostas interpretativas ou, como diria R. Bogan (cit. in C. Maroy, 1997) “ruminar as ideias” emergentes na análise.

3.4.2. A análise estrutural de conteúdos e modelos culturais

Os sujeitos entrevistados não se limitam a evocar uma série diacrónica de acontecimentos justapostos, nada dizendo sobre os mesmos. Uma narrativa de vida, por mais simples que ela seja, implica normalmente outras formas discursivas, como a descrição, a explicação e a avaliação, ou seja, a evocação e localização pessoais, a descrição das suas relações, bem como dos contextos das interacções, e a explicação dos modos de agir; comporta tanto a avaliação das próprias acções do autor como dos outros personagens que nela intervêm (D. Bertaux, 1997). Portanto, a forma narrativa não se limita a descrever; configura também a capacidade de totalizar ou estabelecer conexões entre os elementos dispersos e caóticos de uma experiência vivida, razão, pela qual O. Gonçalves (2000: 40) diz que a narrativa possibilita a passagem dos actores a autores dos seus percursos de formação.

Claude Dubar *et al.* (1997) sublinham que o objecto da entrevista narrativa é o sentido subjectivo de um percurso pessoal e que para o “descobrir” não é condição suficiente identificar a estrutura das categorias que sustentam o discurso narrativo; também é necessário perceber a intencionalidade, o sentido que lhe é atribuído pelo narrador. Em seu entender, descobrir o sentido de um percurso de vida construído numa entrevista narrativa não é redutível à descoberta de uma estrutura (matriz) categorial; é algo mais do que isso, é tentar “reconstruir” o fio condutor que articula as categorias que a integram, em função do percurso narrativo.

Dito de outro modo, o objectivo central da análise de um *corpus* de narrativas é descobrir a trama narrativa ou o fio condutor que traduz a «lógica»

da acção dos narradores, o modo como as categorias se conectam na trama narrativa, a valorização de umas em detrimento de outras, a ordem categorial e, particularmente, o modo como as relações entre as categorias se estabelecem. Daí a importância atribuída por C. Dubar *et al.* (1997) à análise estrutural na análise das entrevistas narrativas.

De acordo com C. Maroy (1997: 126), o método comparativo constante é “particularmente adaptado quando o objecto teórico visado é descrever ou explicar situações cujas dimensões são ao mesmo tempo objectivas e simbólicas”, ou seja, quando implica quer actores que atribuem um sentido, quer objectos físicos ou institucionais. No entanto, sempre que um estudo visa abordar realidades que embora socialmente produzidas são entendidas como internas aos actores – como as chamadas «representações» ou «modelos culturais» –, há todo o interesse em combinar o método das comparações constantes – *grounded analysis* – com outros métodos particularmente concebidos para esse tipo de objecto, como é o caso dos programas de análise estrutural, desenvolvidos quer por J-P. Hiernaux (1997) quer por C. Dubar e D. Demazière (1997), os quais tentam, a partir dos discursos dos sujeitos, reconstruir a estrutura dos códigos que organiza o «modelo cultural» em que o mesmo se inscreve.

Na investigação qualitativa, a questão do sentido é primordial. Assim, terminado o primeiro momento da análise dedicado fundamentalmente à descoberta e definição *a posteriori* das categorias de análise emergentes nos discursos dos actores – fase que permitiu um elevado grau de conhecimento dos “conteúdos” que as constituíam –, seguiu-se um segundo momento fortemente apoiado no trabalho anterior, em que a análise dedicou uma particular atenção à descoberta das relações intercategorias, pois só através delas seria possível descodificar e reinterpretar o fio condutor dos percursos de formação enquanto «trajectórias subjectivas» (C. Dubar, 1997), exercício que recorreu à “análise estrutural de conteúdos” proposta por J-P. Hiernaux (1997) e procurou identificar os «locais estruturais» ou «isotopias» pertinentes para a análise.

A «análise estrutural de conteúdos» proposta pelo autor, pressupõe três instâncias intimamente associadas entre si: os «conteúdos»,³³ os «modelos culturais» e a «análise estrutural» em si mesma, a qual consiste em destacar num discurso os «conteúdos» ou sentidos expressos, sobre os quais recai a análise de conteúdo. Esta análise procura, essencialmente, descortinar os «modos de percepção» ou «sistemas de sentido» em que esses sentidos se organizam. Segundo o autor, os «sistemas de sentido» tanto estruturam e orientam a percepção como a acção dos sujeitos, podendo os conteúdos das narrativas enquanto “actos discursivos” ser apreendidos como modelos socialmente produzidos, reproduzidos ou transformados.

Por fim, deve dizer-se que a colecta e interpretação de «dizeres» que exprimem a vida vivida transformados em texto pressupõe sempre múltiplas leituras. Como se sabe, o texto é esquivo, não se deixa apreender facilmente, nem univocamente, e traduz o comprometimento do narrador. Por outro lado, qualquer análise é, como se sabe, tributária do *corpus* e dos fins que procura atingir. Nesse sentido, é sempre um trabalho subjectivo e inacabado, pelo que se tem consciência de que a análise realizada não invalida a possibilidade de existirem novas e diferentes interpretações.

3.5. Um breve retrato do terreno

Daniel Bertaux (1997: 74) sublinha a importância das descrições do contexto – *background constructions*³⁴ – que frequentemente emergem nas narrativas; na sua perspectiva, elas permitem compreender como uma cadeia independente de acontecimentos ou situações pode tocar e modificar um dado percurso de vida – segundo J. M Ketele *et al.* (1993), um fenómeno recorrente nos relatos de vida. D. Bertaux chama ainda a atenção para o paralelismo entre o tempo histórico e o tempo biográfico, não no sentido da cronologia ou da estrita sucessão dos acontecimentos, mas antes no da diacronia, isto é, da relação com o que está antes e depois – logo, para a importância da

³³ O termo «conteúdo», inerente à «análise estrutural de conteúdos» proposta por Hiernaux não é texto nem discurso; aproxima-se da ideia de sentido, isto é, designa a “coisa que se exprime”, que é objecto de análise. Cf. Hiernaux (1997: 157).

³⁴ Fritze. Schütze (cit in Daniel Bertaux, 1997: 74).

contextualização ou do pano de fundo onde decorreram as experiências vividas relatadas através das narrativas.

De acordo com J. Poirier *et al.* (1983: 29), o testemunho consignado numa narrativa permanece sempre ligado à pessoa do sujeito, mas simultaneamente ao(s) grupo(s) a que o sujeito pertence(u); sendo assim, um texto, particularmente na «oralitura»,³⁵ está indubitavelmente dependente do contexto. Como diz O. Gonçalves (1999), o narrador não é um sujeito isolado, faz parte de várias «tribos», de uma sociedade, da sua cultura.

Com efeito, o facto de uma pessoa ter nascido na década de sessenta, numa freguesia semi-rural portuguesa, localizada na região do Baixo Cávado, inscreve-a num contexto que só por si não determina o futuro, mas constitui uma dimensão que de algum modo influi a acção desse mesmo sujeito, influência essa que um estudo etnobiográfico e em particular sobre percursos de formação não pode desprezar. Como Weber escreveu (cit. in C. Dubar *et al.*, 1997: 79), os resultados das ciências sociais são sempre providos de uma «especificação espacio-temporal», ou seja, são válidos para um período e um espaço social específico. Daí que, antes de passar à apresentação dos resultados, se abra um curto parêntesis a fim de a traços muito largos fornecer um breve retrato do terreno onde foi realizada a pesquisa.

As principais fontes de informação utilizada para esse fim são os dados dos Censos Gerais à População (1981, 1991), o que implica que antes de dar início a este ponto se faça um breve esclarecimento. No censo de 1991, as unidades territoriais estatísticas utilizadas foram alteradas, deixando estas de coincidir com as unidades territoriais adoptadas no censo anterior de 1981, que basicamente eram constituídas por concelhos e agrupamentos de concelhos como, por exemplo, a sub-região do Baixo Cávado. Por essa razão, na maioria dos casos, os dados demográficos disponíveis não permitem estabelecer paralelos entre as duas épocas acima referidas, mas apenas uma caracterização independente de cada um dos referidos períodos; qualquer tentativa de comparação entre esses dados resultaria numa imprecisa e descabida aproximação.

³⁵ Termo utilizado pelos especialistas da literatura oral para designar o discurso produzido oralmente perante uma assistência. Cf. J. Poirier (1983: 15).

A título de exemplo, os dados demográficos da sub-região do Baixo Cávado, unidade territorial utilizada no censo de 1981, não são equivalentes aos da Região Norte, a unidade territorial utilizada em 1991, a qual ultrapassa largamente a área geográfica da unidade territorial anteriormente utilizada. Por outro lado, os dados referentes ao concelho de Barcelos, outra unidade territorial em uso no censo de 1991, remete para um universo inferior ao da sub-região do Baixo Cávado, a qual englobava os concelhos de Barcelos e Esposende (anexo 1). Embora esta mudança constitua uma séria limitação ao rigor de uma análise comparativa e exija um pouco mais de atenção, ela não constitui neste caso um entrave, pois o objectivo deste ponto é caracterizar, ainda que a traços muito largos, a população de onde provém o grupo dos jovens da amostra teórica seleccionada.

Uma parte dos dados seleccionados e apresentados visa contribuir para uma caracterização de nível mais amplo, ora da sub-região do Baixo Cávado ora da Região Norte (anexo 2) e do concelho de Barcelos (anexo 3), no qual a freguesia se inscreve; os restantes dados, disponíveis nos censos, visam uma caracterização de nível mais restrito, orientada para a freguesia da Silva, berço e local de residência quer na infância, quer na juventude dos participantes no estudo.

Assim, esta caracterização reparte-se por dois momentos: no primeiro, com base nos dados disponíveis, tenta-se fornecer elementos para um retrato localizado no final da década de 70 e início da de 80 do século passado, época em que se travou conhecimento com a comunidade e a população entrevistada, então em idade escolar. No segundo momento, tenta-se fornecer elementos para um outro retrato localizado na década de 90, época em que a maioria destes jovens já tinha deixado o sistema de ensino e ingressado no mundo do trabalho. Haveria algum interesse em estabelecer um paralelo com o momento actual, mas os dados demográficos disponíveis no momento da redacção deste texto ainda não o permitem.

O concelho de Barcelos, em que se situa freguesia de Silva, tem uma forte concentração populacional. A actual população residente é constituída por 111.733 indivíduos e a sua densidade populacional é de 316,1 hab./km², bastante superior à da generalidade da Região Norte, que é de 168.2 hab./km².

**Quadro 3 - Distribuição da População Residente por Grupos Etários,
concelho de Barcelos,
Região do Baixo Cávado e a Nível Nacional, 1981, em %**

Grupos etários	0-14 anos	15-44 anos	45-64 anos	65 + anos
C. Barcelos	34,2	20,0	38,0	7,8
R. Baixo Cávado	33,9	39,3	16,0	6,7
N. Nacional	25,3	41,6	21,7	11,5

Fontes: CCNR, 1989: 51 e anexo 2

No final da década de setenta e início da de oitenta, apesar da elevada taxa de emigração da região, mantida até muito recentemente (76,2% para a Europa e 23,8% para outros destinos, CCNR, 1988), a população residente na região era maioritariamente constituída por jovens entre os 14 e os 24 anos e os restantes grupos etários, apesar de terem níveis inferiores, apresentavam números mais elevados que as taxas nacionais.

Portanto, no início da década de oitenta, a juventude constituía uma faixa significativa da população activa da região (70%), facto que, por um lado, se atribui à elevada taxa da emigração então existente e, por outro, ao baixo nível da escolaridade básica então exigido (6º ano), associado à naturalização do trabalho dos mais novos – ou trabalho infantil, mais precisamente. Importa recordar que em 1986, de acordo com os documentos publicados pela Comissão de Coordenação da Região do Norte, com base no Recenseamento Geral da População de 1981, se estimava que o concelho de Barcelos tinha uma população activa de 22. 597 indivíduos, sendo a população activa a nível nacional, definida tomando como idade mínima de referência os 12 anos.

Este quadro significa que para efeitos estatísticos, em 1986, a população residente considerada potencialmente activa independentemente de qualquer outra condição era toda aquela que tivesse atingido “12 ou mais anos” de idade, ou seja, oficialmente considerava-se – com naturalidade, sublinha-se –, que toda a criança que tivesse 12 anos de idade poderia ocupar legitimamente um posto de trabalho (em sentido lato). Decorridas menos de duas décadas, hoje é consensualmente aceite, pelo menos ao nível formal, que o lugar de uma criança com esta idade ou mesmo mais velha é na escola. Estes dados permitem perceber que na época em que estes jovens adultos concluíram a

escolaridade mínima obrigatória, os valores jurídica e socialmente estabelecidos eram bem diferentes dos actuais e sublinham ao mesmo tempo a necessidade do estudo de uma dada realidade pessoal ou social não iludir a sua contextualização espaço-temporal.

É de salientar que apesar de no início da década de oitenta a região do Baixo Cávado apresentar uma taxa de população activa de 41,6% (valores muito próximos dos correspondentes 42,9% nacionais), apenas 9,9% (uma percentagem da população relativamente baixa para a época) não sabia ler nem escrever; esta taxa era, aliás, um pouco mais baixa do que a nacional (11%). O nível de escolaridade da maioria da população activa concentrava-se, então, nos dois níveis mais baixos de instrução: o primeiro e o segundo ciclo do Ensino Básico. Embora sendo um pouco inferiores, estes valores apresentavam uma certa aproximação às taxas nacionais. No entanto, à medida que o nível de instrução sobe, a situação inverte-se, isto é, a percentagem de pessoas do concelho de Barcelos com níveis de instrução acima do Ensino Básico tende, tal como a nível nacional, a diminuir na razão inversa dessa mesma elevação.

Quadro 4- Distribuição da População Activa por Nível de Instrução, no concelho de Barcelos, Região do Baixo Cávado e a Nível Nacional, em 1981 (em %)

Grupos	Analfabetos c/10 ou + anos	Sem qualquer diploma	1º ciclo E. Básico	2º ciclo E. Básico	Ensino Unificado	Ensino Secundário Complementar	12ª Ano	Outro nível ensino
Barcelos	6,9	14,1	58,7	13,3	3,3	1,1	2,4
R. Baixo Cávado	7	14,4	57,7	13,6	3,3	1,1	2,6
Nível Nacional	26,0	20,8	33,1	9,5	4,9	1,5	1,4	2,8

Legenda – Ensino Unificado correspondia ao actual 3º Ciclo do E. B.; Outro nível de Ensino - Curso profissional completo; curso médio completo, curso superior completo.
Fontes: CCRN, 1988: 45 e anexo 4

Em 1981, a distribuição da população activa do concelho, apesar dos 165 Km2 de superfície agrícola existentes no concelho, fazia-se maioritariamente no sector secundário (53,7%), seguida do primário (25,8%), ocupando o sector terciário apenas 20% desse universo de população. Segundo os dados

estatísticos disponíveis, a população activa do concelho desenvolvia a sua actividade produtiva predominantemente nas indústrias têxtil e do couro, seguindo-se, numa hierarquia de valores demográficos, a fabricação de produtos minerais não metálicos (CCNR, 1988).

A população residente em Silva no início da década de noventa apresentava, relativamente ao censo anterior, uma grande estabilidade. Ainda que os mais jovens já não fossem o grupo etário dominante, a população continuava a ser predominantemente constituída por gente jovem entre os 14 e os 24 anos – 475 num universo de 1. 042 habitantes. Relativamente ao Censo anterior, verifica-se uma ligeira subida dos sujeitos entre os 24 e os 65 anos, de onde resulta um certo equilíbrio entre estes e as camadas mais jovens da população.

Decorrida uma década relativamente ao censo de 1981, os dados de 1991 revelam que o nível de instrução de mais de dois terços da população activa do concelho de Barcelos, em que se inscreve o grupo dos entrevistados, continua a concentrar-se no 1º ou 2º ciclo do Ensino Básico e que os valores do nível de instrução da população activa na região permanecem muito próximos dos do censo de 1981.

Quadro 5 - Distribuição da População Residente segundo o Nível de Instrução e Taxa de Analfabetismo

	População Residente	Analfabetos c/10 + anos	1º ciclo E. Básico	2º ciclo E. Básico	Ensino Secundário	Outro nível ensino	Taxa de analf.
F. Silva	1.042	65	481	227	157	7	7,4%
Barcelos	111.733	8.750	52.466	24.003	12.860	2.516	9,3%
R. Norte	3.472.715	298.461	1.626.802	522.543	545.627	177.761	9,9%

Legenda - Ensino Secundário integra os dados do Ensino Unificado e Complementar do Censo de 1981.
 Fontes: XII Recenseamento Geral da População (INE), 1991

Em 1991 ainda se verifica uma taxa de analfabetismo de 9,4% e o número de pessoas com um nível de escolaridade superior ao Ensino Básico é nesse ano muito próximo do de 1981, o que revela uma certa cristalização do nível de instrução ou educação da população desta região durante a década de 80. Embora não se disponha de dados estatísticos relativamente à freguesia da

Silva para 1981, é possível constatar (ver Quadro 3) que em 1991 os elementos da população activa com um nível de instrução acima do Ensino Básico se podem contar, usando uma expressão popular, “pelos dedos das mãos”.

No que diz respeito ao emprego, de acordo com os últimos dados disponíveis (1991), pode afirmar-se que a população residente em Silva, contrariamente a outras localidades do território nacional ou mesmo da Região Norte, em que se integra, vivia no início da década de 90 praticamente uma situação de pleno emprego. Num universo de 505 indivíduos activos, com 14 ou mais anos, existiam apenas 6 desempregados, um dos quais à procura do primeiro emprego. A esta situação certamente não era alheio o número significativo de empresas com sede neste concelho, número que segundo as estatísticas tem vindo a aumentar.³⁶

Este conjunto de indicadores permite conhecer um pouco melhor a actividade produtiva do concelho e fundamentalmente a sua oferta de emprego relativamente aos restantes concelhos da região. Na década de 90, mais especificamente em 1994, o concelho de Barcelos tinha 32,8% das sociedades, 36,6% dos trabalhadores e contribuiu com 35,5% do volume de vendas na Sub-região do Cávado, constituída pelos concelhos de Terras de Bouro, Vila Verde, Amares, Braga, Barcelos, e Esposende (anexo 4).

Quadro 6- Distribuição da População Activa em Silva e na Região Norte, segundo a condição perante o trabalho e Taxas de Actividade e Desemprego

Região	População Empregada	População Desempregada			Taxa	
		Desempregados	Proc. 1º Emp.	Proc. Novo Emp.	Actividade	Desemprego
Silva	505	6	1	5	49,0	1,2%
Barcelos	51.467	1.361	444	917	47,3	2,6%
R. Norte	1.501.817	78.430	23.112	55.318	45,5	5%

Fontes: XII Recenseamento Geral da População (INE), 1991

De acordo com o censo de 1991, a distribuição da população da freguesia da Silva parece consolidar, ainda que com ligeiros cambiantes, a tendência de

emprego na região na década de anterior, no sentido em que se verifica uma nítida concentração da actividade produtiva no sector secundário, mais especificamente na indústria transformadora, sendo visível um aumento no sector terciário, relativamente à região, no censo anterior e uma redução significativa da população que trabalha no sector primário, pelo menos a tempo inteiro, o que traduz a transformação em curso, desde alguns anos a esta parte, da vida das populações da semiperiferia (I. Wallerstein, 1974, 1979, 1984).³⁷

Quadro 7 - Distribuição da População Activa da Silva por Sectores de Actividade

	Total	Sector Primário	Sector Secundário	Sector Terciário	
				Serviços Natureza Social	Serviços Relacionados c/ Activ. Económica
1991	505	17	393	37	58

Fontes: XII Recenseamento Geral da População (INE), 1991

Este breve retrato, localizado no tempo e no espaço do concelho de Barcelos e da freguesia de Silva, para além de constituir um pequeno contributo para conhecer e compreender algumas das condições inerentes aos «motivos porque» e/ou «motivos para» (A. Schütz, cit. *in* D. Bertaux, 1997: 75) que, do ponto de vista dos narradores, fundamentaram as acções e as escolhas por determinado percurso de vida. Paralelamente permite recordar como sublinha A. Giddens, que “os seres humanos produzem a sociedade, mas fazem-no enquanto actores historicamente localizados e não sob condições da sua própria escolha” (1996: 183).

³⁶ Segundo o Anuário de 1991/92 no concelho de Barcelos estavam inscritas 11023 empresas, entre as quais 3.459 inscritas na indústria transformadora; 3.454 no comércio por grosso e a retalho e reparação de veículos automóveis, motociclos e bens de uso pessoal e doméstico.

³⁷ Dados referidos por S. Stoer e H. Araújo (1992) e A. Santos Silva (1994).

PARTE III

DOS DISCURSOS AOS PERCURSOS DE FORMAÇÃO

CAPÍTULO I

DESMOBILIZADOS PARA A ESCOLA, MOBILIZADOS PARA TRABALHAR...

Na altura eu queria desistir, queria sair (...) quase todas as raparigas da minha idade, a maior parte chegou ao sexto ano deixou e era a fábrica, só faziam mesmo a parte obrigatória.

Maria (u. t. 177/184)

Segundo F. Ferraroti (1983), a via da subjectividade, privilegiada no presente estudo, é a que permite reconstruir a dimensão objectiva de uma consciência individual ou de grupo, numa determinada época. Os relatos das pessoas, enquanto reconstruções das experiências vividas revisitadas e seleccionadas, procuram dar sentido ao que se conta e franqueiam-nos a recuperação de memórias, certamente “narradas do ponto de vista de quem as conta” (J. M. Pais, 2001: 107), mas que permitem desocultar o que, empiricamente, no método positivista, nem sempre é perceptível. Os jovens entrevistados narraram-nos memórias filtradas de experiências vividas que não constituem um registo objectivo, mas antes afectivo e subjectivo dos seus percursos de formação. Contudo, é nas dimensões imersas ou ocultas desses relatos dos mundos vividos que radica, na maioria das vezes, a possibilidade de organizar e inteligir as suas dimensões mais evidentes, as quais, certamente, não têm uma única leitura, mas tantas quanto os diferentes ângulos pelos quais podem ser observadas e interpretadas.

Neste quadro, atendendo a que cada vida é um caso e querendo preservar a diversidade de experiências vividas, cada narrativa de formação foi analisada individualmente ou, como diz J. M. Pais (2001: 125), desatada para melhor compreender os sentidos que cada jovem conferia às suas experiências formativas e, posteriormente, comparada com as outras narrativas, opção metodológica de fundo que visou a “condensação descritiva”, usada com o objectivo de fazer despontar modelos ou tipos de formação comuns a uma pluralidade de práticas discursivas.

1. Desmobilizados para a escola, mobilizados para trabalhar *por opção*

A maioria das narrativas biográficas recolhidas organiza-se espontânea e invariavelmente em torno do momento, mais ou menos precoce, do abandono ou saída da escola. Na sua generalidade, os jovens relatores exprimem a ideia de que na infância ou adolescência experimentaram uma maior ou menor desmobilização para a escola. E, salvo quatro excepções, é em torno dessa

desmobilização que os discursos se organizaram, dando desse modo início à construção da linha narrativa ou intriga (P. Ricoeur: 1983, 1985) dos seus percursos de formação. Esse “conteúdo” torna-se uma constante dos relatos; não só se revela presente nas narrativas dos que abandonaram a escola sem concluir o Ensino Básico, à época o 6º. Ano, como nas daqueles que concluíram com sucesso a escolaridade obrigatória e mesmo nas de alguns que concluíram níveis um pouco mais elevados de escolaridade, por exemplo, o 12º ano.

Em consequência, nas diferentes formas discursivas¹ destes jovens – independentemente do ano de escolaridade que frequentavam na época em que abandonaram ou deixaram a escola e de terem ou não concluído o ano lectivo em curso – surgem expressões, muito simples do ponto de vista linguístico e aparentemente similares, que expressam claramente essa desmobilização para a escola: “nunca gostei de estudar”; “talvez não tivesse aquele interesse”; “não me interessava”; “desanimei”. No entanto, o trabalho de análise do *corpus* das narrativas permitiu constatar que as mesmas, que embora aparentassem uma certa analogia, não assumiam todas exactamente o mesmo sentido; antes apresentavam meandros e alguns cambiantes, ainda que nem sempre explícitos, os quais se contemplaram e analisaram.

O conjunto de aturadas e minuciosas leituras que deu início à análise do material recolhido permitiu desde logo compreender que as «lexias» (R. Barthes, 1970: 18)², ou unidades de leitura, que referem uma fraca mobilização para a escola, estavam na maioria dos casos intimamente imbricadas com outras que referem uma forte mobilização para o trabalho e em alguns dos relatos são exactamente as mesmas, isto é, na maioria dos casos os dois sentidos sobrepõem-se.³

Esta condição de pluri-significação das unidades de leitura impossibilitava o estabelecimento da necessária distância analítica entre estas categorias emergentes, bem como a compreensão dos seus possíveis sentidos que só

¹ M. J. Spink *et al.* definem «práticas discursivas» como “linguagem em acção, isto é, as maneiras a partir das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam em relações sociais quotidianas” (1999: 45).

² De acordo com o autor, a *lexia*, ou unidade de leitura, “não é mais do que o invólucro de um volume semântico, a crista da vaga de um texto plural, disposto como uma banqueta de sentidos possíveis” (R. Barthes, 1970: 18).

emergiam numa relação de disjunção, o que levou a que na análise efectuada estas fossem agregadas e consideradas duas faces de uma mesma lógica discursiva, a da desmobilização para a escola *versus* mobilização para o trabalho, a qual nas narrativas fundamenta e “naturaliza” a saída destes jovens da escola para trabalhar, neste caso não especificamente a terra, como escreve Raul Iturra (1990), mas antes, como se diz num dos relatos, “na primeira coisa que aparecesse”.

Aceder à lógica deste discurso em todas as suas dimensões pressupunha, portanto, aprofundar o sentido da oposição escola/trabalho, bem como o sentido que para este grupo de jovens tinha então a escola e o trabalho, a fim de tentar construir um modelo interpretativo que permitisse compreender qual a lógica que tinha orientado a sua acção. Razão pela qual, se recorreu à “análise estrutural de conteúdos” proposta por Hiernaux (1997), procurando identificar os «locais estruturais», ou «isotopias», mais pertinentes do discurso, o que permitiu a criação da seguinte isotopia ou *topos* de informação.

Isotopia 1: desmobilizados par a escola, mobilizados para trabalhar

(...) fiz o ciclo e a partir daí fiz o segundo ano e não continuei (...), não continuei, apesar do meu pai e a minha mãe ter esforçado e terem-me dado um puxão de orelhas por eu ter desistido. Mas eu assumi aquela posição e disse fico por aqui, não vou mais, quero trabalhar. (Cândido, 6º ano, u. t. 3/8)⁴

Eu não queria estudar, o meu pai queria que eu estudasse, só que eu não gostava, pronto, não gostava de andar na escola (...); o meu pai era sozinho a ganhar, éramos três a estudar (...), sei lá, ele também não podia dar tudo e depois eu houve uma fase em que quis deixar o sexto ano, quis sair a meio para ir trabalhar e fiz isso. (Maria, 6º ano, u. t. 13/19)

³ Segundo J.-P. Hiernaux, “num mesmo «local» podem imbricar-se informações que remetem para diferentes locais da estrutura do sentido subjacente” (1997: 180).

⁴ Na identificação dos extractos de texto citados, o nome próprio identifica a entrevista, a anotação “u. t.” as unidades de texto codificadas e os algarismos a primeira e última unidades de texto transcritas.

(...) era o que me fazia ir trabalhar // para ter dinheiro ao fim de semana, a gente começou a ser homem e começa-se a precisar de dinheiro para isto e para aquilo. (Armando, 4º ano, u. t. 29/42)

Eu não gostava de ir para a escola, não, depois da quarta classe já não gostava de ir para a escola. Eu até andei dois anos só mais a estudar, mas muito contrariado, nunca fui pessoa de andar a estudar (...). Saía de casa mas não ia para a escola (...), tinha aquela coisa, aquela força, queria ir trabalhar e tal. Não gostava de andar a estudar, não gostava..., cismava com aquilo, que não ia estudar mais, não ia estudar mais e resolvi e fui trabalhar // se for a ver só tenho a quarta classe. Abandonei, desisti mesmo. (Armando, 4º ano, u. t. 14/25 // 47/48)

Esta isotopia estrutura-se com base num conjunto de conjunções e disjunções que permite inferir o «sistema de sentido» (1997: 160) que orientou não só percepção que estes jovens tinham da escola e do trabalho, como provavelmente a sua acção, ou seja, permite inferir a lógica que esteve subjacente à precoce saída da escola e respectiva entrada no mundo do trabalho. Nestes relatos identifica-se uma clara disjunção entre o mundo da escola e o mundo do trabalho. O discurso narrativo constrói uma imagem da escola como um lugar onde «não gostam de estar », que «não lhes interessa», no qual não investem porque não tem muito, ou mesmo nada, a ver com a sua vida futura, que prevêem desenrolar-se no mundo do trabalho. A escola é um lugar onde não se pode «ganhar dinheiro» – tornando-os, por isso, «dependentes» do dinheiro dos pais, que na maioria dos casos não é muito – e, nessa medida, os infantiliza junto dos pares que já frequentam o mundo do trabalho. Daí que permanecer na escola para além da idade em que a sua frequência é obrigatória seja visto, por parte significativa destes jovens, como o prolongamento da infância, período da vida em que é normal ir à escola. Portanto, a escola é um lugar que não os qualifica, um lugar onde não se ganha nada – daí o seu natural desejo de «sair» ou a abandonar.

Em contrapartida, o mundo do trabalho é representado como um espaço onde é possível «ganhar dinheiro», um meio que garante o acesso à «independência» económica e à autonomia e lhes permite aceder ao mundo

dos adultos, isto é, lhes confere o estatuto de adulto (independentemente da idade). O mundo do trabalho é um mundo que os qualifica, que é objecto de desejo e no qual naturalmente «desejam entrar». O relato de Armando, um jovem que afirma que uma vez concluído o 4º ano a escola deixou de fazer qualquer sentido para si, é um dos mais representativos da insatisfação que a escola pode representar para certos alunos, nomeadamente aqueles para quem – uma vez adquiridas as competências básicas, ler, escrever e contar – a permanência na escola nada mais representa do que o adiar da sua entrada no mundo do trabalho, ou seja, um tempo ‘roubado’ ao trabalho, objecto, então, de desejo. Esta é uma representação que não só legitima como induz muitos destes jovens à deserção da escola.

A escola, no sentido abstracto do termo, não conseguiu mobilizar Armando e uma parte dos jovens deste grupo, tal como não conseguiu cativar o Zé do estudo de Ricardo Vieira (1998: 128), os “desistentes” do estudo de Graça Alves Pinto (1999: 134) ou “os auto-excluídos” do estudo de A. Carvalho (1996:86), e tantos outros que continuam a abandoná-la. No entanto, contrariamente ao que diz Ricardo Vieira, que escreve que “nunca se chega a saber das razões” (*op. cit.*), Maria, uma das jovens que abandonou a escola (embora mais tarde a tenha retomado), tem perfeita consciência das «razões porque» o fez. No decurso da sua narrativa revela, tal como outros jovens do grupo, que a abandonou por desprazer e insatisfação e pelo desejo que tinha de ganhar dinheiro, o qual lhe permitiria aceder a uma certa autonomia face à economia familiar.

Este desejo comum à maioria destes jovens é, em parte, naturalizado ou legitimado pelo facto de já não serem propriamente crianças. Segundo J-P. Hiernaux (1997: 193), um claro indicador de que estes jovens se orientaram pelo modelo da «hierarquia biológica» e não pelo modelo da «hierarquia social» que a escola representa. Este extracto do relato de Liliana é, a este propósito, elucidativo.

Normalmente uma pessoa chega a essa idade, chega a essa idade quer é ganhar para ter para os nossos gastos e eu fui trabalhar, praticamente o normal é a gente arranjar um emprego e empregar-se, eu não tinha muita ideia em estudar e continuar. (Liliana, 6º ano, u. t. 31/35)

É interessante registar que a desmobilização experimentada por estes jovens para a escola se refere habitualmente ao período pós-primária. Na realidade, o período relativo à frequência do 1º Ciclo é geralmente excluído das críticas, feitas sobretudo aos períodos posteriores e, salvo três exceções, é um período escolar percebido como lúdico e de prazenteira brincadeira. Surpreendentemente, mesmo nos casos em que configurou um tempo particularmente penoso, marcado pelo desprazer e pela rejeição, que também neste caso se verificam, a questão do abandono escolar nunca se põe nesta fase. Armando, um dos «refractários» da escola, estabelece uma nítida clivagem entre a primária e a pós-primária: “A escola [primária] foi maravilhoso”, “no quinto já fui contrariado”. E Liliana, apesar da primária constituir uma “zona branca”⁵ da sua narrativa, afirma:

Na primária não tenho tanto essa ideia de querer acabar depressa.
(Liliana, 6º ano, u. t.196)

Esta naturalização tácita da frequência do 1º Ciclo revela que a aquisição das competências básicas – ler, escrever e contar – é hoje unanimemente considerada como um bem de primeira necessidade, tão vital como respirar. Portanto, a passagem das crianças pela escola tornou-se uma evidência inquestionável. Por outro lado, a esta representação talvez não seja alheio o facto do ensino primário gratuito contar na nossa sociedade com quase um século de existência,⁶ um tempo suficientemente longo para garantir a sua consolidação no campo sociocultural, o que não era o caso do então recém-institucionalizado 2º Ciclo.

Em contrapartida, a frequência da escola pós-primária, enquanto tarefa não remunerada, representa fundamentalmente nas práticas discursivas destes jovens não ter dinheiro, o que se traduz na falta de autonomia e manutenção da infância. Assim, a partir de determinado momento, a escola não consegue

⁵ Este termo, próximo da linguagem do teatro, é utilizado por D. Bertaux (1997: 78) para designar as zonas do percurso biográfico sobre as quais, por esquecimento ou intenção pessoal, as narrativas não fornecem nenhuma informação.

⁶ A criação do ensino primário geral e superior gratuito dá-se em Portugal em 1911. Cf. Luiza Cortesão (1981: 16).

reter estes jovens – que não só aspiram ganhar dinheiro como também aceder à autonomia e ao estatuto de adulto que o mesmo lhes confere – nem impedir que vejam no mundo do trabalho uma espécie de “terra prometida” que facilmente opõem à escola vista como um espaço desqualificante.

(...) eu comecei a ganhar dinheiro, comprei logo, com catorze anos, comprei logo uma motorizada, quase não havia ninguém aqui na S. que tivesse, com a minha idade nenhum rapaz tinha (...); punham-se de volta dela e tal...a ver e a dizer «também vou comprar uma», só que eles ainda não trabalhavam e eu já trabalhava, eles andavam a estudar não podiam ter. (Armando, 4º ano, u. t. 73/82)

O trabalho, enquanto representação da possibilidade de acesso a bens de consumo muitos desejados, revela-se para a maioria destes jovens mais atractivo do que a escola e produz sobre eles um tal efeito de sedução que faz com que no grupo, mais tarde ou mais cedo, quase todos a abandonem.

Uma pessoa na altura não tinha dinheiro, a gente era só mesmo aquilo, o necessário e talvez isso o que me fizesse deixar a escola, talvez isso. (Maria, 6º ano, u. t. 168/170)

O grupo com quem eu integrava eram pessoas que (...) já trabalhavam, então, eu acompanhava com eles ao fim de semana nas voltinhas e não sei quê e sentia-me, pronto, ainda tinha que pedir tudo ao meu pai e então eu queria deixar de estudar, estava sempre a querer abandonar. E daí pedi ao meu pai, ele arranjou-me um emprego e eu abandonei. (Sameiro, 12º ano, u. t. 185/190)

A maioria destes jovens, mesmo aqueles que atingiram níveis um pouco mais elevados de escolaridade, independentemente da profissão ou actividade a desenvolver, desejava essencialmente conseguir um emprego – leia-se, auferir um salário. De acordo com os relatos, para eles parece que “pouco importa o emprego que se tem, o importante é ter um” (A. Gorz, 1997: 96). O trabalho ou emprego assumem nos relatos um valor estritamente monetário, uma mera mercadoria, o que permite pensar que o pensamento e a acção

destes jovens se orientava pela ideologia da «sociedade do trabalho» (*Arbeitsgesellschaft*) de que fala H. Arendt (cit. in A. Gorz, 1997: 95). No entanto, é importante não descurar o carácter simbólico que então tinha para este grupo a passagem ao mundo do trabalho.

(...) não sabia bem qual ia ser a (...) profissão ainda, era a primeira coisa que aparecesse, era o que ia ser. (Júlio, 12º ano, u. t. 58/59)

Entretanto arranjei o emprego e foi para o primeiro que veio, hoje podia estar melhor se tivesse esperado, porque podia..., na altura ou era para uma farmácia ou era para a têxtil, fui para a têxtil. (Filipe, 6º ano, u. t. 241/247)

(...) só queria era ir trabalhar, queria ir para as obras dizia eu (...). Porque ouvia-se dizer que se ganhava mais do que em qualquer lado, ganhava-se em relação a um serralheiro ou a um fabricante, ganhava-se, não era muito mais, mas ganhava-se sempre mais. (Armando, 4º ano, u. t. 136/143)

Em síntese, de acordo com esta *isotopia*, para estes jovens a escola enquanto trabalho não remunerado não permite ganhar a vida; é sinónimo de dependência e, conseqüentemente, de infância. Em contrapartida, o trabalho representa a independência financeira, o acesso ao consumo desejado, permite ganhar a vida e aceder ao estatuto de adulto ou pelo menos às marcas desse estatuto – algum dinheiro e autonomia –, ou seja, para além de representar a libertação do enfado ou desprazer que era a escola, representa a passagem ao mundo dos adultos, o objecto de maior desejo na adolescência.

1.1. O papel da família

Na generalidade, estes jovens fazem questão de sublinhar que tomaram sozinhos a decisão de deixar a escola – alguns apesar de saberem que colidiam com a vontade dos pais. Implícita ou explicitamente, fazem passar a ideia de que não prosseguiram os estudos por ser essa a sua vontade ou opção, remetendo para si próprios a exclusiva responsabilidade da decisão de abandonar a escola. Eis alguns desses relatos.

Eu na altura em que deixei de estudar, eu também podia ter continuado, porque o meu pai, os meus pais nunca disseram assim “ides deixar de estudar e vão trabalhar” // hoje tenho uma irmã formada (...). A mim na altura não me deu para continuar, eu é que quis deixar. (Filipe, 6.º ano, u. t. 234 // 241)

(...) tinha todo o apoio da família para continuar a estudar, tinha notas para isso, sem dúvida, também (...), mas na altura desisti (...); portanto foi uma tomada de posição pensada. (Júlio, 12.º ano, u. t. 18/23)

As práticas discursivas destes jovens sobre a saída da escola, tendo ou não concluído a escolaridade obrigatória,⁷ sublinham com uma única excepção a ideia de que a mesma resultou de uma decisão de foro estritamente pessoal. Tratando-se de jovens adolescentes com idades compreendidas entre os treze e os dezoito anos, oriundos de meios populares – um meio onde tradicionalmente a dependência da orientação paterna é habitualmente forte (O. Galland, 1990), sobretudo para os mais novos –, esta ausência dos pais de uma decisão desta natureza suscita alguma surpresa. Ou talvez não, se considerarmos que se trata de um grupo de jovens numa faixa etária fundamental para a construção identitária, bem conhecida pelos processos de ruptura, real ou simbólica, com a dependência dos adultos.

1.2. A ausência de projecto

Uma análise mais pormenorizada dos relatos, com recurso ao cruzamento das referências, permite perceber que este desejo de trabalhar se articula, habitualmente, com a ausência de um projecto pessoal ou parental de vida futura. A maioria dos jovens deste grupo não tinha quando frequentou o ensino qualquer projecto de vida para futuro que conferisse sentido à escola. Na perspectiva de alguns, na ausência desse projecto reside, provavelmente, uma das razões porque a abandonaram.

⁷ Na época a que se referem as narrativas, a escolaridade obrigatória era constituída pelos 4 anos do Ensino Primário e mais dois do Ciclo Preparatório, num total de seis anos.

São poucos os que afirmam ter tido, na infância ou adolescência, um projecto profissional. Armando, pragmático, expressa claramente desde o início o desejo de ser operário da construção civil – que concretizou – e explicita as razões que o fundamentavam. Madalena e Liliana afirmam ter alimentado o sonho de virem a ser cabeleireiras e Joaquim o de “ser jogador de futebol”. No entanto, contrariamente aos projectos dos rapazes, os destas jovens remetem sobretudo para sonhos da infância – no caso de Liliana fundado na crença de uma aptidão natural ou «jeito para» – que tanto num como noutro caso, ajustando a imagem do futuro da infância à realidade (P. Perrenoud, 1970)⁸, abandonam para trabalhar na fábrica.

(...) eu gostava muito de ser cabeleireira, mas depois isso passou, nunca mais me dediquei a isso, entrei para uma fábrica têxtil. (Liliana, 7.º ano, u. t. 23/24)

Este facto permite pensar que as duas jovens não se referem a projectos propriamente ditos, mas antes a sonhos de infância, sem qualquer substância, aos quais, por vezes, não é alheia a influência dos *mass media*. Na realidade, os projectos – a que, aliás, parecem não atribuir grande importância – remetiam para uma dimensão onírica, ou seja, mais para o mundo dos sonhos do que para a existência de um projecto efectivo.

Em contrapartida, embora a dimensão onírica seja claramente expressa no relato de Joaquim – “era o meu sonho” –, pode dizer-se no seu caso que o sonho, como diz o poema de António Gedeão, “comandou a vida”, ou seja, constituiu o móbil da sua acção durante algum tempo. Na juventude, empreendeu um conjunto de acções no sentido de vir a concretizar esse sonho – jogou em pequenos clubes e chegou a estar federado –, pelo que se considera que, ainda que não tivesse sido bem sucedido, constituiu efectivamente um projecto idealizado desde a infância. Aliás, é esse projecto não realizado que explica e legitima a falta de identificação com a actual profissão, que exerce de modo instrumental, e alimenta um permanente desejo de mudança.

⁸ Segundo o autor, as crianças, após os dez anos, começam a ajustar a imagem do futuro à realidade. Cf. P. Perrenoud (1970: 27-28).

Maria, por sua vez, como muitos outros jovens oriundos de meios populares, via nos modelos de actividade dos mais próximos: pais, irmãos, vizinhos a antevisão do seu próprio futuro. Apesar de afirmar que nunca teve um projecto, sabia de antemão que a maioria das raparigas da sua idade, quando chegava ao sexto ano, deixava a escola e ia para a fábrica, isto é, sabia no fundo que não haviam outras opções.

(...) depois nessa altura havia a fábrica (agora ainda há mais, não é?) quase tudo optava por aquilo, pela fábrica. (Maria, 6.º ano, u. t. 185/186)

Por essa razão e tendo previsto, tal como havia sucedido à sua irmã mais velha e a outras raparigas a trabalhar na fábrica, que não necessitaria da credencialização da escola, nem tão pouco da qualificação conferida pelos saberes escolares, questiona-se:

(...) depois eu via, era o meu pai sozinho a ganhar, a minha mãe trabalhava no campo, sei lá, e às vezes eu punha-me a pensar, eu estou a estudar para quê? (Maria, 6º ano, u. t. 161/163)

Esta questão – frequente entre os jovens oriundos dos meios populares (R. Vieira, 1998: 128 e B. Charlot *et al.*, 1992) – colocada por Maria constitui um dos pilares centrais em que assenta da sua intriga narrativa e permite compreender um pouco melhor alguns dos mecanismos pelos quais a escola, em si mesma, não fazia para si qualquer sentido. A análise da sua narrativa permite compreender que o abandono relativamente precoce da escola por alguns destes jovens traduz uma certa aceitação passiva da hierarquia biológica, segundo a qual a partir de certa idade – associada ao fim da escolaridade obrigatória – se deixa de ser criança e é natural o ingresso no mundo do trabalho. Essa aceitação decorre, entre outras razões, da orientação, mais ou menos passiva, mais ou menos activa, da família para o trabalho. Ainda que Maria afirme que não tinha qualquer projecto de futuro e assumia a saída da escola como uma opção pessoal, rejeitando a participação da família nessa decisão, a análise dos relatos permite perceber que a família, ainda que

de modo tácito ou oculto, intervém com efeito nessa opção, ou seja, que a ausência da família no processo de abandono é mais aparente que real.

As práticas discursivas dos restantes narradores sobre a desmobilização para a escola *versus* mobilização para o trabalho *por opção* confirmam esta ideia; estão repletas de alusões, quer implícitas quer explícitas, a um forte desejo de trabalhar. Expressões como “tinha aquela coisa, aquela força, queria ir trabalhar” ou “o que me interessava era ir (trabalhar)” são recorrentes nas narrativas, o que constitui um claro indicador de que estes jovens estão socializados para o trabalho. O *habitus*, como sublinha P. Bourdieu (1979: 192), não é só o produto das condições sociais da sua transmissão, mas também o princípio gerador das práticas individuais vividas como se tivessem sido livremente escolhidas.

Este desejo de trabalhar, no sentido abstracto do termo, induziu a maioria do grupo a fazer uma abrupta passagem do mundo da infância ao mundo dos adultos, passagem que lhes franqueou as portas da autonomia, sobretudo económica, mas também lhes impôs uma precoce e muitas vezes excessiva responsabilização que implicou a fusão do chamado período da juventude com o da idade adulta, ou seja, a sua precoce adultização,⁹ traduzida na diluição, anulação ou privação do tempo de juventude ou moratória (O. Galland, 1990) – um tempo de jogo, experimentação e educação essencial ao crescimento e formação de todo e qualquer pessoa.

Na maioria dos relatos, curiosamente, esta precoce adultização surge praticamente isenta de críticas, naturalizada ora pela necessidade de ganhar a vida, ora pela idade – e a necessidade de satisfazer os típicos desejos de consumo dos jovens – que, em conformidade com o modelo biológico recomenda, a saída da escola.

Ao fim da escola comecei a trabalhar, tinha treze anos, aos treze anos saí, entrei para a têxtil. (Filipe, 6º ano, u. t. 40/41)

Eu acho que nós dantes éramos mais adultos mais cedo do que somos agora, tínhamos que puxar... até porque o que é que me fez sair mais cedo

⁹ Ser adulto, de um modo geral, significa “ser economicamente independente e capaz de se orientar socialmente”. Cf. P. Dominicé (1990: 40).

da escola? (Telma, 7.ª ano, u. t. 74/75)

Quer-se dizer, às vezes não era bem o que a gente pensa, porque é muita hora, muita hora dentro de uma fábrica, uma pessoa ainda era muito nova, era muita hora (...); a têxtil é uma coisa dura, eu acho que é, prontos, é um trabalho duro, mas a gente já ia mentalizada para aquilo, que tinha que fazer aquilo (...). Custava ao fim do dia, a gente saía de lá cansada, eram muitas horas, mas não, nunca tive problemas. (Maria, 6º ano, u. t. 202/220)

A centralidade que o verbo trabalhar assume nas narrativas – não enquanto actividade específica ou posição social determinada, mas em sentido lato¹⁰ – para além de reforçar a ideia, anteriormente sugerida, de que estes jovens estavam impregnados pela ideologia do trabalho, permite perceber que o modelo cultural que orientou a passagem destes jovens para a vida adulta se aproxima na maioria dos casos do modelo operário, que, como se sabe, tem no trabalho o seu maior valor.¹¹

De acordo com M. J. Spink *et al.* (1999: 63), o sentido que damos às coisas, às pessoas e ao mundo constrói-se no quotidiano, é atravessado por práticas discursivas construídas a partir de uma pluralidade de vozes, ou seja, as ideias com as quais convivemos, as categorias a que recorremos para o expressar, são oriundas de vários domínios e dos grupos que nos são mais próximos. Nessa medida, pode afirmar-se, como sublinha B. Charlot *et al.* (1992) que um sentido vivido interpretado e quotidianamente expresso pelos familiares e amigos certamente que estrutura a identidade profissional – que por sua vez, estrutura o valor da escola e o modo de a viver e perceber.

Portanto, se partirmos do pressuposto de que projecto é um conjunto de “condutas orientadas por finalidades, procurando imprimir um sentido à acção que antecipam” (J-P. Boutinet, 1990: 7), algumas das narrativas, entre as quais

¹⁰ A título de curiosidade, é interessante notar que, apesar de autores como A. Gorz (1997) anunciarem que a «sociedade do trabalho», nos moldes acima referidos, está em vias de extinção, estudos recentes como o de C. Baudelot e R. Estabelet contrariam essa tese e revelam que o valor do trabalho mantém na sociedade francesa contemporânea grande actualidade e não apenas nas camadas ditas populares. Cf. C. Baudelot e R. Estabelet (2000).

¹¹ O modelo operário de socialização tem no trabalho o maior valor. Segundo O. Galland (1990: 529-551), este modelo de passagem à vida adulta baseia-se no papel predominante do pai como agente introdutor no mundo do trabalho – neste caso, substituído pela família.

a de Maria, permitem, com efeito, pensar que para estes jovens e suas famílias «trabalhar» configurava um projecto profissional, mais ou menos oculto.

E depois sei lá, uma pessoa ia estudar, mas ao mesmo tempo chegava à casa, às vezes tinha trabalhos para fazer do campo, uma coisa e outra, às vezes não tinha o tempo suficiente para estudar. (Maria, 6º ano, u. t. 158/161)

Eu tinha quê, sete anos ou oito, já servia à mesa lá no restaurante(...). E muitas vezes até ia para a escola mais tarde, porque tinha que atender os clientes. Servia às mesas e assim e depois é que ia para a escola. // A partir daí (...), pronto, quando chegava a casa ia ajudar os meus pais, não estudava nem nada. (...); também tinha que ter um bocadinho de tempo para fazer as minhas brincadeiras. (Mário, 5º ano, u. t. 86/99 // 368/378)

Se atentarmos na etimologia da palavra, «projecto» vem do étimo latino *projectu* («lançado»), participio passado de *projicere* («lançar para a frente»);¹² portanto, contém em si a ideia de «lançar para», ou seja, comporta a ideia de indução, o que permite pensar que projecto também significa «induzir a». Se como diz K. Wall, «lançar para o trabalho» é uma prática típica do *ethos* das famílias pluriactivas,¹³ este quadro autoriza pensar que a mobilização destes jovens para o trabalho – este estar incondicionalmente «lançado para» o trabalho – configura um projecto para futuro, tácito talvez, mas na realidade um projecto. Ou seja, autoriza pensar que tanto os entrevistados em geral como as suas famílias tinham efectivamente um “projecto”, embora este apresente contornos muito fluídos e só seja inteligível através de um trabalho de *patchwork* ou de bricolage (J. M. Pais, 2001: 103),¹⁴ na análise comparativa entre as várias narrativas.

¹² In *Dicionário da Língua Portuguesa*, versão 1.0, Porto Editora L.da e Priberam Informática L.da, 1996.

¹³ De acordo com K. Wall, as famílias pluriactivas caracterizam-se por “amarrar” ou ligar as suas crianças ao trabalho em sentido geral (cit. in S. Stoer e H. Araújo, 1992: 87).

¹⁴ Segundo o autor, à semelhança da técnica artesã do *patchwork*, que consiste em ligar diferentes retalhos para criar um tecido, Lévi-Strauss usou e divulgou a técnica interpretativa de *bricolage*, que utiliza “a desmontagem e montagem, unindo e relacionando conteúdos fragmentados, como as palavras o fazem quando falam de uma vida”. Cf J. M. Pais (2001: 103).

Importa, contudo, esclarecer que a forma como aqui se tenta compreender a relação com a escola e o trabalho não se reduz nem a um quadro de análise estruturalista nem a uma análise individualista, onde a intencionalidade dos sujeitos pode só por si explicar a diversidade das suas práticas. Portanto, o conceito de *ethos* é aqui utilizado no sentido que lhe confere G. Rocher (1968), isto é, enquanto estrutura hierarquizada de “valores dominantes e variantes”¹⁵ de um grupo ou sociedade, que se admite variar de acordo com as épocas e autoriza “diferentes adaptações individuais por parte de uma mesma pessoa” (G. Rocher, 1968: 79). Ou seja, embora se parta do pressuposto de que cada pessoa é um «corpo socializado»¹⁶, o uso que aqui se faz do conceito rejeita as visões deterministas de *ethos* inerentes às teorias da reprodução (P. Bourdieu e J-C. Passeron, 1970), que tendem a encarcerar os sujeitos em realidades imutáveis. Pelo contrário, admite que o sujeito, enquanto pessoa socializada que é, tem a possibilidade de se reorganizar e, nessa medida cartografar, o seu percurso biográfico, que inclui o de formação.

Segundo D. Bertaux (1997: 68), compreender o significado de uma história vivida implica não esquecer a realidade sociohistórica em que a mesma se inscreve. Assim, o trabalho de análise compreensiva realizado tentou não perder de vista a relação existente entre a ideia de produção pessoal e a de (re)produção social, caminho que se revelou frutuoso. Na realidade, ainda que este grupo de jovens tenha histórias familiares e percursos biográficos muito semelhantes, a análise dos relatos permite perceber que tal como “a existência não se encontra predeterminada ou prefixada a uma estrutura que lhe é exterior” (O. Gonçalves, 2000: 44), também o percurso de formação da pessoa constitui uma construção polimorfa e os processos de desmobilização para escola *versus* mobilização para o trabalho um fenómeno plural.

¹⁵ Segundo o autor, “são bem poucos os valores realmente novos que aparecem numa sociedade, uma mudança de valores é na maioria das vezes mais uma transformação na hierarquia de valores que uma criação de novos valores; a hierarquia de valores modifica-se quando os valores dominantes enfraquecem e são substituídos por uma das suas variantes”. Cf. G. Rocher (1968: 79-80).

¹⁶ Nas palavras de P. Bourdieu, “o corpo socializado (a que se chama indivíduo ou pessoa) não se opõe à sociedade: é uma das suas formas de existência” (cit. in Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto, 1986).

2. Desmobilizados para a escola, mobilizados para o trabalho, *por condição*

A continuação do trabalho de análise transversal do material indexado no primeiro monte isotópico acima referido revelou que a forte mobilização destes jovens para o trabalho não se revestia sempre do mesmo sentido, antes apresentava diversidade. Isto é, que o modelo «desmobilizados da escola *versus* mobilizados para o trabalho, *por opção*», não correspondia à única forma de pensar e agir. O cruzamento das referências deste quadro analítico com as da constelação¹⁷ «motivos por que» (A. Schütz, 1987) ou o conjunto de circunstâncias exteriores, que do ponto de vista dos narradores contribuíram para que tivessem deixado a escola e ingressado no mundo do trabalho, permitiu identificar e agregar um conjunto de informações complementares das primeiras que, para além de facilitar o conhecimento do contexto sócio-histórico da desmobilização destes jovens da escola *versus* mobilização para o trabalho, levou a compreender que esta nem sempre correspondeu efectivamente a um desejo, a uma opção pessoal.

O relato de Victor permitiu identificar um novo *topos* de informação pertinente que ajudou a compreender que a entrada no mundo do trabalho e a aprendizagem de uma dada profissão para alguns destes jovens, mais do que resultar de uma opção resultou antes da necessidade de “adequarem a esperança ao possível, fazendo da possibilidade desejo” (A. Carvalho, 1996: 121).

Isotopia 2: motivos por que deixam a escola para trabalhar

Fiz o 1º ano, depois acabei por não passar no segundo ano // não me interessava, eu via que para o meu interesse de trabalho que eu queria, não interessava. Eu na altura fui para serralheiro. (...). A minha mãe ficou viúva muito cedo, a única coisa que ela tinha era a reforma de sobrevivência, mas era muito pouca (...). Eu também não me puxava assim muito para ir para a escola // Por acaso, coincidiu, estava por casa, um

vizinho andava lá a fazer uns restauros, e começou-me a dar um dinheiro (...) e daí arranjei logo emprego. (Victor, 5º ano, u. t. 64/76 // 95/98)

(...) a escola para mim foi curta (...) a minha mãe faleceu cedo e estava eu a fazer o 6.º ano e depois o meu pai viu-se sozinho, era seis filhos, foi difícil... depois tive que ir trabalhar como todos cedo, é o que dava naquela altura. (Joaquim, 5º ano, 11/17)

Foi uma questão mais de obrigação, como deixei a escola tinha que arranjar um trabalho, foi o primeiro que me apareceu. (Cândido, 6º ano, u. t. 151/153)

Este conjunto de relatos introduz uma série de informações que remete para as razões ou circunstâncias porque abandonaram a escola, ou seja representa um metadiscurso sobre o primeiro, no qual a disjunção entre «por opção» e «por condição» é perfeitamente discernível.

O relato de Victor, tal como os anteriores, diz claramente que a escola não o mobiliza, que não valia a pena ir mais além nos estudos ou permanecer mais tempo na escola, pois para si a escola não interessava. Ou seja, sob uma outra forma discursiva necessariamente singular, na sua narrativa encontram-se alguns dos traços essenciais do modelo anteriormente esboçado. A escola «não interessa», «não permite ganhar dinheiro» / o trabalho «interessa», permite «ganhar dinheiro». Até aqui nada de novo, pelo que seria legítimo supor que não estava mobilizado para a escola porque, tal como os jovens do grupo anterior, estaria mais mobilizado para o trabalho.

No entanto, na sua narrativa existe informação que não integrou a isotopia anterior; quando se cruzou o enunciado da sua desmobilização com o dos motivos por que abandonou a escola e entrou no mundo do trabalho, a sua narrativa tornou-se particularmente relevante, do ponto de vista da análise, dado que introduziu um conjunto de novos conteúdos, revelador de um outro modo de percepcionar quer a escola, quer o trabalho, um outro modo de agir e pensar que a análise comparativa permitiu posteriormente confirmar.

¹⁷ Nas palavras de M. Weber, “desde que se trata da individualidade de um fenómeno (...), a questão não é saber sob que fórmula se deve subsumir o fenómeno a título de exemplar, mas a que constelação se deve atribuí-lo enquanto resultado” (cit. in Bruyne *et al.*, 1991: 141).

Contrariamente aos casos anteriores, Victor explicita a ideia de que embora a escola não fosse o alvo das suas preocupações e atenções, a família não esteve completamente ausente da sua decisão de trabalhar, o que constitui um dado novo.

O seu relato expressa a ideia de que o seu interesse em trabalhar correspondeu mais a “fazer de uma possibilidade desejo” do que a uma verdadeira escolha ou opção pessoal interiormente determinada. Com efeito, a sua decisão de abandonar a escola sem concluir o sexto ano, mais do que fruto de um real desejo de trabalhar, foi determinada por constrangimentos exteriores, entre os quais assumiu particular relevância a sua condição de órfão, uma condição recorrente noutras narrativas.

Portanto, a sua entrada no mundo do trabalho não correspondeu a uma verdadeira opção, antes resultou da sua «condição», agravada pela difícil «situação económica da família», que tinha como única fonte de rendimento uma pensão de sobrevivência da mãe, designação que só por si diz tudo. Do seu ponto de vista, a razão da sua deserção da escola e entrada no mundo do trabalho não é fruto de um acaso, mas sim da difícil situação económica da família. Casual, essa sim, foi a profissão que abraçou e que, como faz questão de sublinhar, resultou da iniciativa de um vizinho e não da iniciativa pessoal. A análise desta narrativa permitiu colocar a hipótese de o desejo de trabalhar não se revestir do mesmo sentido para todos os entrevistados, nem corresponder a uma única lógica.

Telma, outra jovem que após concluir com sucesso o 7.º ano de escolaridade deixou a escola para trabalhar –, ainda que inicialmente insista na tese da ausência dos pais da decisão de deixar a escola –, ao enunciar mais adiante os motivos dessa ausência também deixa claro que foi sobretudo a «condição económica da família» que a levou a tomar essa decisão, o que contribuiu para consolidar a divergência surgida na narrativa de Victor. Este novo quadro permitiu reforçar a ideia de que a decisão de sair da escola para trabalhar nem sempre correspondeu a uma real opção. O relato de Telma é bem elucidativo:

(...) os meus pais nem influenciavam para estudarmos, nem para trabalharmos, nós é que decidíamos, // porque nós éramos muitos filhos,

somos sete, e os meus pais não escolhiam um futuro para cada filho, porque eles viviam da lavoura (...); não havia possibilidades para nos dizer tu podes ser isto, aquele pode ser aquilo. // Eu acho que se eu tivesse uns pais com mais possibilidades, que me tivessem influenciado, eu talvez até seguisse, porque não vou dizer que era boa aluna, mas era razoável. (Telma, 7.º ano, u. t. 7/8 // 67/73 // 83/86)

A expressão “nós é que decidíamos” até poderia sintetizar a ideia que alicerça a intriga narrativa por ela edificada e muitas das outras. Contudo, a montagem ou colagem¹⁸ de fragmentos significativos da sua narrativa – uma metodologia que se revelou muito produtiva – permitiu compreender que essa expressão (que aparentemente parece confirmar não só a versão da decisão individual de deixar a escola como a ausência dos pais nesse processo) tem, afinal, uma outra face oculta que só assumiu toda a sua densidade quando completada com outros excertos localizados mais adiante na narrativa.

Estas narrativas introduziram no modelo de análise inicial uma nova dimensão, que se revelou muito frutuosa do ponto de vista da análise, pois permitiu compreender que, se para um número significativo de jovens a escola não se revestiu, efectivamente, de qualquer interesse ou prazer e foi essencialmente vivida como um tempo de passagem obrigatória, contudo, para outros, como estas e outras expressões presentes nas narrativas revelam – “gostava daquela vida”, “não desgostava” –, as coisas não se passaram exactamente do mesmo modo. Estes, ao contrário dos primeiros, revelam outro modo de perceber a escola e o trabalho, ou seja, diferentes modos de agir e pensar.

Estes “casos divergentes” constituíram um claro indicador da necessidade de reinterpretar os conteúdos das práticas discursivas destes jovens e, nesse sentido, levaram à divisão do monte isotópico inicial e à criação de um novo modelo interpretativo, ou melhor, de um sub-modelo que se designou «desmobilizados para escola, mobilizados para o trabalho, *por condição*», que permitiu identificar e interpretar as divergências existentes nas práticas

¹⁸ Este termo, tomado de J. M. Pais, refere “a montagem de fragmentos, de peças soltas, para que sejam legíveis a partir do processo de montagem”. Cf. J. M. Pais (2001: 100) Nesta e em todas as citações de extractos das narrativas, as colagens dos fragmentos seguem a recomendação de D. Bertaux (1997: 89), estando assinaladas pela anotação “//”.

discursivas dos sujeitos sobre a desmobilização para a escola *versus* mobilização para o trabalho. Esse modelo condensa-se na seguinte fórmula:

Escola = Opção impossível; saída anunciada; por condição /

Trabalho = Opção possível; entrada anunciada; por condição

Tal como no primeiro grupo de narrativas, estes jovens afirmam nunca terem desejado uma determinada profissão, nunca terem imaginado um percurso futuro, ou seja, afirmam a ausência de projectos. Porém, contrariamente ao que acontecia no grupo anterior, essa ausência de projectos tem neste grupo, como sublinha Telma, uma razão claramente expressa: «dantes nós não sonhávamos». No entender desta jovem, o grande factor de bloqueio à elaboração de projectos, a médio ou a longo prazo, quer pessoais quer parentais, residiu nas parcas condições económicas da família.

Eu nunca tive assim uma ideia, eu acho que dantes nós não sonhávamos tão alto, porque vivíamos com poucas condições, acho que essas coisas nem me passavam pela cabeça. (Telma, 7.º ano, u. t., 61/64)

Telma, ainda que exprima um forte desejo de ganhar dinheiro e aceder aos consumos dos jovens – uma ideia recorrente neste grupo –, expressa simultaneamente de forma clara a ideia de que, se a situação económica da sua família fosse outra, talvez tivesse continuado na escola, dado que sempre manteve uma relação positiva com a ela. Progressivamente recolhido e consolidado, este conjunto de narrativas permitiu questionar a incontornável mobilização deste grupo de jovens para o trabalho, bem como elucidar a natureza da opção de sair da escola para entrar no mundo do trabalho. Essa opção apresenta nestes casos uma significativa diferença; nunca o fizeram por auto-selecção voluntária e entusiasmada com a antevisão dos prazeres que o trabalho, e sobretudo o salário representam, mas porque a «economia familiar», no sentido económico do termo,¹⁹ não lhes oferecia outra alternativa,

¹⁹ Segundo D. Bertaux (1997: 81), o termo «economia familiar» pode ser entendido no sentido económico, mas também no sentido cultural, afectivo e sobretudo moral de um grupo familiar.

razão pela qual se designou este modelo de mobilização para o trabalho, *por condição*.

A desmobilização destes jovens relativamente à escola, mais do que uma ocorrência gerada por esta ou aquela situação conjuntural, do género insucesso escolar, conflito com a escola em geral ou algum professor em particular, é uma desmobilização previamente anunciada pela «economia familiar», tacitamente aceite pela maioria dos jovens, mesmo por aqueles que revelaram capacidades escolares – particularmente quando se trata do mais velho da fratria (D. Bertaux, 1997: 81). Fernando, por exemplo, fez o sexto ano, como diz, “à vontade”, mas por ser o mais velho teve que deixar a escola e ir trabalhar.

Esta desmobilização para a escola *versus* mobilização para o trabalho radica essencialmente, neste grupo, nos poucos recursos económicos da família, que limitaram a sua permanência na escola, ou melhor, a sua progressão nos estudos para além do 6º ano de escolaridade. No entanto, deve dizer-se que enquanto os relatos do primeiro grupo dão conta do abandono da escola antes ou imediatamente após terem atingido a idade limite de frequência e independentemente de terem concluído ou não a escolaridade mínima obrigatória, neste grupo, os jovens não só concluíram o 2º Ciclo como em alguns casos se inscreveram nos primeiros anos do nível seguinte, o que traduz a tentativa de ir um pouco além da escolaridade mínima obrigatória.²⁰

Esta constatação levou a considerar que para alguns destes jovens a assumida e sublinhada opção de sair da escola não o era na realidade, dado que nem todos os jovens tinham deixado a escola de pleno agrado, mas porque a isso, de algum modo, foram induzidos. O verbo optar pressupõe uma escolha entre duas situações ou condições; contudo, a análise dos relatos permite perceber que o caminho supostamente escolhido por estes jovens era o único possível. Talvez por essa razão, perpassa em alguns dos relatos, ainda que de modo não explícito, uma certa crítica velada ao distanciamento ou atitude passividade dos pais, bem como uma certa consciência do sentido único do percurso percorrido.

²⁰ Num universo de dezassete entrevistados, quatro concluíram o primeiro ciclo do Ensino Básico, nove concluíram a escolaridade mínima, o segundo ciclo do Ensino Básico, três concluíram o Ensino Secundário e um concluiu o curso de enfermagem no Ensino Superior.

Ela [mãe] não queria ser ela a dizer «não vais estudar» (...), não forçou, nem uma coisa nem outra; eu não tinha aquela vontade de estudar, queria mais trabalhar // foi culpa minha. (Madalena, 6.º ano, u. t. 72/79)

(...) nunca me disseram tens que estudar, apesar... nestes mais novos [irmãos]... «vede lá se quereis estudar?» Isso aí já me lembro de eles dizerem, mas a mim não tenho ideia de me terem dito. (Liliana, 6º ano, u. t. 155/158)

Deve dizer-se que embora a maioria dos relatos relacionados com a escola evoque situações de reprovação (particularmente no 5º e 6º ano), a maioria destes jovens, como dizia há algum tempo atrás um *spot* publicitário, ficou “com a escola toda” (o 2º Ciclo do Ensino Básico) – mesmo que esta, como sublinha Joaquim, seja “curta”. Inclusivamente, Maria – uma jovem que abandonou a escola no decurso do sexto ano fortemente desmobilizada e que se questionava “estudar para quê?” – retomou a escola (surpreendentemente após um longo interregno em que ficou em casa a colaborar nas lides do campo, com o pai) e concluiu o 6º ano de escolaridade, embora sublinhe que apenas o fez para não pagar uma coima.

A preocupação observada neste grupo em concluir a escolaridade obrigatória – mesmo que tal signifique, como no caso de Cândido ou de Elias fazer o segundo ciclo em três ou quatro anos – é interpretada como um claro indicador de que para estes jovens, ao contrário dos primeiros, a escola tinha, apesar de tudo, algum sentido. Esta preocupação constitui um claro indicador da mudança de valores. Neste grupo, ao contrário do grupo anterior, a idade ou a maturidade – ainda que tenha algum peso na mobilização para o trabalho – já não constitui um factor primordial da desmobilização para a escola, isto é, já não é a «hierarquia biológica» mas sim a «hierarquia social» que aqui predomina.

Estes jovens, embora estivessem pouco mobilizados para trabalhar na escola, estavam mais mobilizados, contudo, do que os primeiros para a escola “*sur l'école*”, ou seja, para trabalhar e permanecer na escola pelo menos até concluir o 6º ano de escolaridade, razão porque responderam às exigências

mínimas da escola e dos professores e não a abandonaram antes – mesmo nos casos em que o percurso escolar foi marcado por algumas reprovações, o que pode ser interpretado como um efeito do discurso do poder nas práticas dos sujeitos (J. A. Correia, 1995: 10), o qual, como se sabe, valoriza o facto de concluir a escolaridade mínima.

Outro indicador da possível identificação deste grupo com a escola é a recorrente referência destes jovens à intenção de posteriormente prosseguirem estudos no regime nocturno. No entanto, esta não foi valorizada por duas razões: primeiro, porque esta intenção nunca se concretizou (por motivos diversos, sempre exteriores aos sujeitos); segundo, porque se admite que a manifestação de tal desejo possa de algum modo ter sido induzida pelo facto dos jovens identificarem a narrativa com o sistema escolar.

Apesar de neste grupo de narrativas os baixos recursos económicos surgirem como causa de selecção escolar, deve contudo esclarecer-se que à análise que se tem vindo a fazer deste discurso da «desmobilização da escola *versus* mobilização para o trabalho por condição» não subjaz qualquer concepção determinista. Muito pelo contrário, parte-se do pressuposto de que “cada acto que contribui para a reprodução da estrutura é também um acto de produção” (A. Giddens, 1993: 145), isto é, considera-se que a acção dos sujeitos – embora histórica e geograficamente localizada – comporta uma dimensão produtiva que permite superar condicionalismos, redefinir trajectos aparentemente pré-desenhados e construir caminhos à medida do caminhar. Dito de outro modo, considera-se que os actores podem ser construtores “intencionais e proactivos” dos seus mundos (O. Gonçalves, 2000: 59), embora não se iluda que estes nem sempre o constróem somente “sob as condições da sua própria escolha” (A. Giddens, *op. cit.*).

3. Desmobilizados para a escola, mobilizados para o trabalho por *saciedade**

Os percursos escolares agregados nesta constelação traduzem de forma inegável a capacidade dos actores, acima referida, para evitar os constrangimentos do meio e se tornarem construtores proactivos de novos mundos. Estes jovens – apesar de pertencerem ao mesmo grupo social e terem um contexto socioeconómico semelhante, contrariando, em certa medida, o que dizem alguns sociólogos da educação (P. Bourdieu e J-C Passeron, 1970; C. Baudelot e R. Establet, 1999; B. Bernstein, 1982; Bowles e Gintis, 1999) – não só não abandonaram a escola como prolongaram os estudos para além da escolaridade mínima obrigatória. Esta conduta, como facilmente se depreende, fica sobretudo a dever-se à influência da «economia familiar», não no sentido económico deste termo, mas no sentido afectivo e sobretudo cultural que lhe confere D. Bertaux (1997: 81), bem como à forte pressão das famílias para prolongarem ao máximo possível a sua escolaridade. As razões desta conduta, diametralmente oposta às dos grupos anteriores, emergem neste outro *topos* identificado nas narrativas.

Isotopia 3: razões para prosseguir estudos

Os meus pais (...) sempre quiseram que os filhos estudassem até ao máximo. (...) Eles sempre disseram: "nós não somos ricos, mas queremos que os nossos filhos trabalhem debaixo do tecto", (...) queriam que tivessem trabalhos com boas remunerações, que era importante para eles (...). Eles sempre acharam que estudar era importante para garantir um futuro bom, (...) porque eles sabiam que se nos dessem uma formação escolar como deve ser (...), o mais alto possível, eles sabiam que a gente tinha o futuro garantido(...). A minha mãe dizia: "nós podíamos não ir passear todos os domingos, podíamos não comer boa comida, podíamos não ter roupa nova todas as festas, mas vocês tinham que estudar". Foi uma opção que eles tiveram e eu admiro-os imenso por isso. (Vânia, bacharelato em enfermagem, u. t. 1007/1047)

* Termo tomado de R. Balion (1993: 65).

Ele [pai] na altura não queria que eu deixasse de estudar e porquê? porquê ? // Como eu era mulher principalmente, gostava que eu tivesse um curso superior, que era muito mais fácil para arranjar um emprego. (Sameiro, 12.º ano, u. t. 1061/1670)

(...) o meu pai também me ajudou um bocado, estimulou-me a eu continuar e fui, depois fiz até ao décimo segundo, entrei num curso técnico profissional de contabilidade, que na altura era uma novidade. (Luísa, 12.º ano, u. t. 62/66)

No conjunto de informações agregadas nesta isotopia surge uma clara disjunção entre «estudar o máximo» ou «ir o mais longe possível» e «estudar o mínimo». Este *topos* das narrativas constrói-se em torno do modelo ou representação cultural de «uma formação escolar como deve ser» para ter um «futuro garantido», «bons rendimentos», no fundo uma boa vida, a qual justifica o forte investimento da família, que acredita que uma «boa formação» – leia-se de «nível o mais elevado possível» – é o único meio de que dispõem para fugir a um futuro de «trabalho não qualificado», que arrasta consigo «baixos rendimentos» e, por inerência, a «má qualidade de vida».

Contrariamente aos grupos anteriores, ainda que neste caso exista um projecto explícito dos pais, ao qual os jovens aderem (embora uns mais que outros), nem os jovens nem os pais têm habitualmente uma ideia precisa sobre a finalidade dos estudos prolongados. Na maioria dos casos, este projecto não tem objectivos claramente definidos e esgota-se em si mesmo – isto é, configura simultaneamente um móbil para permanecer na escola e é, em si mesmo, um fim, de onde resulta que, embora se prolongue no tempo, a escolaridade destes jovens se oriente frequentemente por opções conjunturais e se desenvolva um pouco ao acaso sem um rumo muito preciso. Segundo B. Charlot *et al.* (1992: 106), estamos em presença de características típicas da mobilização para escola dos jovens oriundos de meios populares, onde habitualmente os pais não dispõem de informação nem de meios suficientes para os poderem orientar.

No entanto, como diz Júlio, estes jovens, têm “todo o apoio da família para continuar a estudar” e, nessa medida, pelo menos aparentemente, as condições necessárias para prosseguir a sua escolaridade. No entanto, paradoxalmente, tal como os anteriores (ainda que um pouco mais tarde), continuam a desejar deixar a escola para trabalhar. Este desejo manifesta-se praticamente em todos estes jovens mas não pelas mesmas razões. Eis o relato de Júlio:

Eu sou de uma família muito numerosa, tenho mais nove irmãos e portanto uma família da aldeia, não é, com certas carências; o meu pai era emigrante e tudo o mais (...). Eu continuei, estudei, não é, enquanto estudava trabalhava também, ia sempre fazendo alguma coisa, tinha um irmão que fazia cestas na altura e eu acabava a escola e depois ia trabalhar e pronto, fiz o décimo seguindo assim sempre nesse ritmo //. Fiz o décimo segundo ano, tinha todo o apoio da família para continuar a estudar, tinha notas para isso sem dúvida também (...), mas na altura desisti, porque pronto, queria ter dinheiro para comprar um carro e essas coisas. (Júlio, 12.º ano, u. t 7/14 // 17/21)

Os motivos por que desiste da escola não radicam em nenhuma das circunstâncias exteriores habitualmente referidas: os baixos recursos económicos da família, a grande fratria, a participação na actividade laboral da família. Ainda que não aliene todas essas circunstâncias, a razão da desistência reside tão simplesmente no seu desejo pessoal de ter «um carro e outras coisas», num móbil interior que o mobiliza para o trabalho e o induz a desistir de continuar o percurso escolar, dando-se por satisfeito no final do 12º ano.

Este relato não é único. Sameiro tem um percurso escolar muito próximo do de Júlio. No decurso do 11º abandonou a escola – embora tenha retomado no regime nocturno para concluir o 12.º ano – porque também desejava ter dinheiro e a autonomia de jovens trabalhadores do seu grupo de pares, o que em certa medida os aproxima do modelo do primeiro grupo atrás referido.

Para Celeste, outra jovem que abandona a escola no decurso do 10º ano, os motivos por que o faz são outros; após ter reprovado no 10º ano, desiste da

escola e atribui essa decisão ao facto de ter mudado de curso (para fugir à matemática) e, por consequência, de escola, uma mudança que na sua opinião a afastou dos amigos e progressivamente a induziu ao caminho do insucesso, da desmobilização e, por fim, a uma mais ou menos resignada auto-selecção da escola. Contudo, Luísa é a jovem que apresenta os motivos mais singulares:

Eu depois não continuei a estudar, porque estava um bocado cansada (...), tinha que ajudar a minha mãe, os meus pais e tudo, e obrigava-me a não ter o tempo disponível que eu queria para estudar e depois fiquei um bocado cansada, não queria continuar e não concorri. (Luísa, 12.º ano, u. t. 113/118)

Luísa abandona a primeira vez a escola no final do 9º ano, não devido à escola, surpreendentemente, mas, segundo as suas palavras, porque «estava cansada» de não ter tempo para estudar – a participação nas actividades domésticas e o cuidado dos irmãos mais novos roubavam-lhe o tempo de que necessitava para estudar, o que confirma a ideia da socialização para o trabalho sugerida no primeiro ponto. Contudo, após um ano de interregno, regressou com o apoio do pai à escola e concluiu o 12.º ano. No entanto, embora se diga muito mobilizada para a escola, paradoxalmente, voltou a desistir, por estar «cansada». Esta categoria emergente na narrativa desta jovem permitiu edificar um novo modelo de interpretação da conduta destes jovens relativamente à escola, que se designou por «desmobilização para a escola, mobilização para o trabalho, *por saciedade*».

A narrativa de Luísa é de todas a mais representativa deste novo modelo interpretativo. Como se depreende das suas palavras, a sua deserção dos estudos em momento algum da sua narrativa é justificada por razões económicas ou de insucesso. As duas vezes em que no seu percurso escolar tal acontece – no 9.º e no 12.º ano – decorrem de razões internas, isto é, por saciedade do esforço que a escola representa. No entanto, esta saciedade de escola e do que a mesma representa perpassa de formas diferentes um conjunto de narrativas.

B. Charlot e a sua equipa (1992) ajudam-nos a compreender estes processos complexos da mobilização para a “coisa escolar”; segundo os autores, a mobilização para a escola fundada no ir «o mais alto» ou «mais longe possível», ou seja, ancorada no futuro, tem alicerces muito frágeis e, nessa medida, facilmente se pode esboroar. Como sublinham estes autores, para os jovens, o futuro é uma dimensão temporal longínqua; por conseguinte, se nesta mobilização-investimento para a escola, não participarem outros mediadores (tais como a relação com os amigos, uma boa relação com o professor, o prazer no estudo de determinada matéria, ou actividade particular), ela pode perder todo o sentido em si mesma. Como revelam os relatos na primeira pessoa, onde o tema do arrependimento é recorrente, alguns destes jovens só mais tarde, quando inseridos no mundo do trabalho, descobriram o sentido da escola enquanto investimento no futuro. Só então passaram a atribuir sentido à desistência do longo percurso escolar, iniciado com o estímulo dos pais: abdicar da boa colocação garantida ou da profissão com que sonhavam.

Pedi ao meu pai, ele arranjou-me um emprego e eu abandonei. Só que no mesmo ano eu arrependi-me (...); era uma coisa completamente diferente para mim e eu acabei por estudar à noite, só que não consegui concluir na mesma área. // Na altura se eu tenho continuado, eu acho que... hoje tinha uma, era capaz de ter uma boa colocação (...). É, na altura era uma garantia. (Sameiro, 12.º ano, u. t. 190/193 // 1085/1090)

Eu hoje estou muito arrependida e sinto assim aqui aquele bichinho em mim, porque eu queria ser educadora de infância. (Celeste, 9.º ano, u. t. 108)

No entender de B. Charlot *et al.* (1992: 89), a mobilização para a escola ancorada na futura profissão, e fundada mais no alargamento do tempo de estudo do que no conteúdo do mesmo, implica compromissos. Com efeito, neste conjunto de relatos, sobretudo nos dos jovens que concluíram o curso do Ensino Secundário, trespassa uma certa ideia de compromisso. Celeste evoca a sua desistência da escola e comenta: «Deixei ir tudo por água abaixo», como

quem diz, faltei ao meu compromisso. E Sameiro, no regresso à escola, no regime nocturno, aceita mudar de área para poder cumprir o compromisso de concluir o Ensino Secundário, o que revela que independentemente dos conteúdos a estudar, o importante é efectivamente concluir o 12.º ano.

4. Uma história singular

Vânia configura neste grupo de percursos escolares um «caso negativo» e por várias razões. Primeira, foi a única jovem cuja conduta escolar se orientou por uma finalidade claramente estabelecida, isto é, que obedeceu a um projecto previamente definido e imprimiu um sentido particular à sua acção. Segunda, a sua história escolar contrasta claramente com as anteriores porque ao invés destas, com o decurso do tempo, não perdeu, mas antes ganhou sentido. Curiosamente, embora a sua família – tal como as outras neste grupo –, tenha desempenhado um papel crucial no seu percurso escolar, até ao décimo ano, como diz o extracto aqui reproduzido, ia à escola não para aprender, mas para desfrutar das horas de lazer que o trabalho diário no campo lhe subtraía; portanto, a sua mobilização foi, pode dizer-se, um pouco tardia.

Até ao 10º ano, até ir para a força aérea, andava lá por andar, não tinha nenhum objectivo específico nem representava nada (...); eu nunca detestei a escola, nem nunca gostei dela, (...) a escola para mim também era um local onde eu podia brincar, porque em casa a gente chegava, tinha que trabalhar mesmo. Era o meu espaço não digo de divertimento, mas espaço de lazer, porque em casa não dava, em casa depois a gente chegava tinha que ir ajudar os pais e trabalhávamos muito. (Vânia, bacharelato em enfermagem, u. t. 1234/1256)

A terceira razão radica no facto de ter sido a única jovem do grupo que prosseguiu estudos e concluiu um curso superior, apesar de, pertencer a uma família de poucos recursos, uma extensa fratria, e tal como Luísa, participar diariamente nas tarefas laborais da família – causas externas apresentadas por outros como motivos de desmobilização para a escola. Curiosamente, o seu

percurso escolar fica completamente à margem das teorias dos sociólogos da reprodução que, como se sabe, estabelecem uma correlação estatística entre o grupo social de origem e o insucesso escolar e simultaneamente confirma a tese da indeterminação da existência humana.

Sendo assim, o que mobiliza Vânia para os estudos, para um percurso de formação *sui generis* que percorre voluntariosamente até à conclusão do curso de enfermagem? O que levou Vânia inscrever-se como voluntária na Força Aérea? O que a mobilizou a tirar o curso de enfermagem numa escola Superior, em condições que se podem considerar bastante adversas? Tentar compreender qual a lógica de acção que orientou o seu percurso de formação revelou-se um exercício de análise compreensiva particularmente fecundo, não só pela singularidade da sua história, mas particularmente por permitir contribuir para o conhecimento da multiplicidade de factores que podem interferir na mobilização dos jovens para a escola e, nessa medida, permitir inteligir os percursos dos outros jovens deste grupo – ou, dito de outro modo, como refere O. Gonçalves, contribuir para o conhecimento “da diversidade interpessoal” (2000: 32).

Eu sabia exactamente aquilo que queria. Eu quando fui estudar à noite, acabar de fazer o 11º, fazer o 12º, eu tinha perfeita noção que eu sabia aquilo que queria. // E sabia que tinha que dar o meu melhor porque se eu não desse o meu melhor quem ia pagar as consequências era eu. (Vânia, bacharelato em enfermagem, u. t. 1112/1114 // 1131)

Nesta simples frase “quem ia pagar as consequências era eu”, que surge inesperadamente neste extracto da sua narrativa e cujo sentido não se captou nas primeiras leituras, reside a chave de acesso à interpretação e compreensão do seu percurso de formação. A busca do seu significado levou à isotopia «mentalidade diferente», que se revelou muito pertinente nesta análise.

Isotopia 4: ser diferente

Aqui à volta a gente olha para o panorama, gente da idade dos meus

irmãos mais velhos são pessoas que têm rendimentos que são extremamente baixos. Têm um rendimento mensal extremamente baixo (...); a minha irmã foi obrigada a deixar de estudar, a mais velha porque a situação já estava a ficar insustentável (...); entrou por mérito na Universidade de Braga, em Matemática, e a minha irmã mais nova estava na 1ª classe e o resto estava tudo a estudar. // Isto [o meio] que vê aqui é extremamente fechado (...) as pessoas aqui são obrigadas a ser aquilo que os outros querem e não elas próprias. Há uma pressão, há uma pressão do grupo (...) e do grupo dos iguais, daqueles da mesma idade; // quando disse que ia para a Força Aérea, e expliquei-lhe porquê, porque é assim, eu não tenho notas para entrar na enfermagem (...); depois eu fui para a Força Aérea e aqui foi um burburinho (...). E isso foi em 92, é duma época recente, por isso é que eu digo, eu não tenho muito a ver com esta gente daqui. A minha mentalidade é totalmente diferente. (Vânia, bacharelato em enfermagem, u. t. 1048/1055 // 1813/1820 // 1840/1861)

Este *topos* da sua narrativa permite compreender uma clara disjunção entre dois espaços, um com contornos bem definidos – «aqui», aqui na aldeia –, e outro de contornos indefinidos – «não aqui», um outro lugar –, que nos ajudou a descodificar o sentido da expressão «quem ia pagar era eu». O preço da sua desmobilização ou do seu insucesso seria um futuro mitigado, como o da maioria das pessoas da aldeia com baixo nível de escolaridade e, por outro lado, a permanência num «meio fechado», cujos valores e conservadorismo rejeitava. De onde se conclui que o projecto do curso de enfermagem desta jovem teve uma dupla finalidade: para além de, a longo prazo, permitir a fuga de uma vida marcada pelos «baixos rendimentos», permite-lhe, no curto prazo, afastar-se de um meio rural fechado e conservador que vivamente repudia, o que só por si imprime sentido a todas as suas condutas e constitui uma fonte de mobilização.

O ponto de viragem²¹ no seu percurso escolar deu-se, em seu entender, quando no final do 10º ano tomou consciência de que não tinha notas para entrar na universidade e viu na inscrição na Força Aérea uma tábua de salvação para atingir os objectivos pessoais, representados pelo curso de

enfermagem. A sua inscrição na força aérea assumiu então o estatuto de «motivo para»,²² isto é, a Vânia inscreveu-se para tirar o curso de enfermagem, que configurou a oportunidade para realizar o seu projecto de "fuga" aos constrangimentos que o meio de origem lhe impunha. Segundo o seu relato, o estabelecimento claro desses objectivos fez toda a diferença no seu percurso de formação. Por outras palavras, levou-a a mobilizar-se activamente no seu projecto de formação escolar com o propósito de atingir as finalidades a que se tinha proposto.

(...) faz a diferença, faz, é do branco ao preto. Em qualquer (...) formação, se a gente não tiver objectivos, se a gente não souber aquilo que quer, nunca vai encontrar aquilo que precisa. (Vânia, bacharelato em enfermagem, u. t. 2010/2012)

Ou seja, a definição da possível profissão e os objectivos que através dela previa atingir configuraram não só um fim, uma meta a atingir, como simultaneamente um meio de se libertar do ambiente que a enclausurava e sufocava. Estes objectivos, para além de contribuírem para consolidar a mobilização desta jovem para os estudos, superando o risco de deserção, imprimiram paralelamente sentido a todos os sacrifícios que fez para concluir o curso de enfermagem (ver anexo 6). O seu percurso, enquanto excepção à fragilidade da mobilização escolar com base na profissão e vida futuras confirma, no fundo, a tese do compromisso de B. Charlot *et al.* (1992).

Este percurso permite pensar que é precisamente a ausência de objectivos suficientemente mobilizadores, enquanto mediadores da relação com a escola, que está na origem do saciar da sede de mais escola que durante um certo período, mais ou menos longo, permaneceu nos restantes jovens, levando à sua inevitável desmobilização. Na realidade, para estes jovens, a escola em si mesma continua a não fazer grande sentido, pelo que, na orientação das lógicas individuais de acção, ela facilmente se vê substituída.

²¹ Nas "categorias biográficas", este termo corresponde ao *turning point* de A. Schütz, ou seja, o momento em que um conjunto de circunstâncias exteriores interfere com o percurso de um sujeito e o faz mudar de sentido. Cf. D. Bertaux (1997: 93) .

²² Segundo A. Schütz, são as "razões por que" (*because*) e as "razões para" (*in order to*) duas ordens independentes de razões que se combinam na conformação de um percurso biográfico, (cit. in. D. Bertaux, 1997: 75).

Em resumo, apesar do desejo inicial das famílias e dos jovens de ver prolongada a escolaridade como forma de investimento no futuro, neste grupo de narrativas – com excepção da de Vânia, «um caso contrastante ou negativo» –, a desmobilização para a escola, embora mais tardia ou deslocada no tempo, continua a marcar uma forte presença. Contudo, o abandono dos estudos nunca é justificado pela necessidade de ganhar a vida, mas antes pelo modo de reagir “à coisa escolar” (R. Ballion, 1994: 65). Dito de outro modo, ao contrário do grupo anterior, a desmobilização para a escola não é aqui imputável à «economia da família», mas antes à ausência de objectivos precisos e claros para o futuro que confirmem sentido aos esforços inerentes ao prolongamento da escolaridade, designadamente muito estudo, pouco dinheiro, pouco tempo de lazer, perda de amigos, o que induz a uma certa «saciedade de escola». Por outro lado, a mobilização para o trabalho neste grupo, com as excepções de Júlio e Sameiro, constitui menos um motivo para deixar a escola do que a consequência “natural” de a ter deixado.

CAPÍTULO II

A RELAÇÃO COM A ESCOLA E O SABER ESCOLAR

Eu esforçava-me para ter as notas para sair depressa (...), eu acho que era mais essa ideia que eu tinha na altura.

Liliana (u. t. 161/163)

A evocação *a posteriori* de acontecimentos e fenómenos vividos é, nos termos de D. Bertaux, mediada pelas significações que o sujeito, “através da totalização mais ou menos reflexiva (...) dessas experiências” (1997: 37) retrospectivamente lhe atribui, que por sua vez é indissociável da avaliação das mesmas pelos outros significativos. Assim, embora se reconheça que são os sujeitos, através dos seus relatos, que permitem a reconstrução desses conteúdos de vida, não se ignora que o sentido da escola produzido nas narrativas recolhidas se distancia daquele que os sujeitos, por certo, lhe atribuíram enquanto alunos. Estas memórias da escola são seguramente atravessadas por quase duas décadas de vivências e interações com os outros, com o mundo e consigo próprios, durante as quais a história escolar pode “ganhar sentido, perder sentido, mudar de sentido” (B. Charlot, 1997: 65).¹ Contudo, isso em nada as desvaloriza, pois é precisamente essa «ressignificação» (M. J. Spink *et al.*, 1999: 52) ou sentido retrospectivamente atribuído aos percursos escolares² – ou seja, a totalização subjectiva dessas experiências, feita de memórias, reflexões e avaliações retrospectivas – que na análise das narrativas importa captar e compreender.

As narrativas dos jovens, para além de expressarem a vontade de abandonar ou desistir da escola e evocarem alguns dos motivos porque o fizeram, tinham habitualmente tendência a omitir esse “tempo vivido”.³ Os relatos recolhidos, sendo edificados com base na saída da escola, uma espécie de primeira pedra da construção narrativa, davam a escolaridade como uma etapa encerrada. Sendo assim, nas narrativas, a história escolar e as aprendizagens raramente eram abordadas de modo espontâneo, quando muito eram brevemente afloradas.

Tendo este estudo por objectivo central tentar identificar os processos que estruturaram os percursos de formação destes jovens, era importante conhecer

¹ Expressão de B. Charlot 1997: 65) para fazer notar que o sentido pode mudar, não é atribuído pelas pessoas de um modo definitivo.

² Na esteira de D. Bertaux (1997: 68) e J. Ardoino (2000: 135-137), substituiu-se neste estudo o termo percurso pelo de trajectória.

³ O conceito de tempo vivido compreende as “experiências da pessoa no curso da sua história pessoal”, que neste caso se aplica às experiências vividas no decurso da história escolar. Cf. M. J. Spink *et al.* (1999: 52).

qual o sentido que atribuíam à escola e às aprendizagens escolares, enquanto parte constituinte dos seus percursos de formação. Assim, tornou-se necessário levar os relatores a recuar no tempo e a evocar a sua história escolar. Este procedimento permitiu aceder a um rico manancial de informação: o investimento pessoal, o apoio familiar ou a falta dele, êxitos e insucessos, factores favoráveis ou desfavoráveis, previstos e imprevistos, um conjunto de unidades de registo que teve um papel relevante na análise e compreensão destas histórias escolares.

1. A imagem de si enquanto aluno

Como vimos no capítulo anterior, o que animava parte significativa destes jovens a trabalhar⁴ ou estudar na escola era, por variadas razões, o desejo de atingir o nível requerido para queimar as sucessivas etapas ou passar as sucessivas barreiras (D. Bertaux, 1978: 48), passar de ano, até atingir a meta final, mais ou menos distante. Ou seja, a dinâmica de desejo que os mobilizava era marginal às questões do conhecimento escolar, radicava fundamentalmente no desejo de, com mais ou menos sucesso, passar de ano e ver chegar, rapidamente, o fim do percurso escolar, que para alguns foi, como atrás se disse, breve e previamente anunciado.

Este extracto da narrativa de Luísa – uma aluna de relativo sucesso – que evoca um episódio ocasional, relacionado com a contracção de uma doença contagiosa, no decurso 2º ciclo, é significativa.

Lembro-me que nessa altura o que mais me marcou foi o facto de (...), as notas não eram assim nada de excepcionais, por aí além, mas os professores – e mesmo a direcção lá da escola – terem dito que não me preocupasse, mesmo que não pudesse frequentar as aulas do terceiro período, que ficava com as notas do segundo e que passava de ano, (...) no fundo senti-me assim um bocado orgulhosa, (...) afinal consegui quase só com dois períodos ter-me aguentado. (Luísa, 12º ano, u. t. 35/45)

Esta estratégia permitiu que a história escolar destes jovens, muitas vezes marcada por uma ou duas reprovações, tenha sido vivida sem grandes dramas e gerida de forma sustentada, isto é, equilibrando as suas limitações ou fragilidades, bem conhecidas, o melhor que puderam e souberam com as suas preferências ou capacidades, tentando equilibrar os insucessos com os momentos de sucesso escolar.

Os processos que estruturaram as suas histórias escolares – que, apesar dos constrangimentos da vida, como vimos, não estavam pré definidas – foram identificados a partir de temas recorrentes nas práticas discursivas, que permitiram criar uma isotopia que sugere que a escola configura um espaço de encontros e desencontros, alianças e rupturas e, nessa medida, um espaço de *bricolage* (C. Lévi-Strauss, 1990) de diferentes identidades escolares.

Isotopia 1: identidades escolares

Eu era aplicada, eu sempre gostei muito da escola, olhe era fraca era a Matemática, no ano de Escola Comercial eu era um «zero» a Matemática, já nem me interessava pela Matemática, não gostava num..., de resto era aplicada. Passei para o oitavo ano. (Telma, 7º ano, u. t. 88/94)

Eu sempre gostei de Matemática, mesmo aqui, gostava, antes de ir para o Ciclo, sempre tive jeito para matemática, mas lá era mais complicado, já se sabe, já era mais difícil, mas gostava e mesmo lá era a disciplina que mais me atraía. (Joaquim, 5.º ano, u. t. 175/180)

Não, isso lembro-me, isso nunca me esforcei, mesmo no Ciclo, até por isso foi talvez que eu tenha chumbado. (Cândido, 6º ano, u. t. 559/560)

Eu estava na sala, mas era capaz de escrever os sumários e aquelas coisas todas e fazer as cópias e ouvir a matéria, mas ouvia, mas não ouvia, estava ali, mas não estava ao mesmo tempo. Não prestava atenção. (Elias, 6º ano, u. t. 205/211)

⁴ Segundo B. Charlot, para os alunos que estudam para passar de ano ou sair depressa da escola, estudar confunde-se com trabalhar (1995: 17).

As informações aqui agregadas permitem discernir como estes jovens se percebem enquanto alunos e como definem quer o «aluno aplicado», quer o aluno «não aplicado» – que, conforme os casos, dizem ter sido –, assim como os factores que contribuíram para a construção destas identidades escolares. Um processo que passa habitualmente por «ter, ou não ter, sucesso», «reprovar» ou não reprovar», «ter, ou não ter capacidades», e é indissociável do «gostar» ou «não gostar» da escola, atrás referido, sentimento que tanto é causa como produto da sua relação com a ela.

Os relatos sobre o tempo vivido na escola assumem predominantemente um registo afectivo e são construídos com base na evocação das relações com as pessoas: pais, professores, colegas e/ou matérias escolares, actantes centrais no enredo das narrativas. Paradoxalmente, apesar da escola não se revestir de grande sentido para parte significativa do grupo, a maioria dos jovens afirma que gostava, ou pelo menos não desgostava, de a frequentar; trabalhava, aplicava-se e obtinha um relativo sucesso. Esse cunho positivo domina a maioria dos enunciados relativos à experiência escolar: no 1º Ciclo, habitualmente construídos em referência ao professor e nos restantes ciclos ao professor ou disciplina(s) específica(s).

Eu gostei muito da professora, tive um afecto muito grande por ela (...), a relação foi boa (...), acho que foi a professora que mais me marcou, lembro-me muitas vezes de ir para casa dela e falar com ela e gostar dela.
(Telma, 7º ano, u. t. 213/222)

Porém, este registo afectivo não se restringe a esta face positiva. Está bipolarizado entre o amor e o ódio. Com efeito, um número reduzido de narrativas revela uma face negra deste registo; descreve o início da experiência escolar como um período marcado por castigos corporais, atitudes docentes inadequadas, dificuldades de aprendizagem e incapacidades incompreendidas que, para além de serem fonte de grande sofrimento e fugas temporárias da escola, tornaram o início da experiência escolar desses jovens num tempo particularmente sofrido, génese de feridas profundas, que viriam a

marcar todo o percurso escolar, não sendo alheias aos processos de desmobilização da “coisa escolar”.

No entanto, importa chamar a atenção para dois pontos. Primeiro, apenas um destes jovens abandonou a escola sem concluir a escolaridade mínima obrigatória – não por iniciativa própria, mas porque o pai, no decurso do sexto ano, o aliciou a tomar conta de um negócio da família. Segundo, estes jovens, ainda que critiquem a actuação dos professores e uma certa incapacidade dos pais para suprir as situações acima referidas, nunca questionam as finalidades ou os saberes escolares. Pelo contrário, interiorizaram o insucesso escolar em termos de inaptidões ou incapacidades pessoais. A narrativa de Elias, um caso atípico no grupo, detém-se espontânea e pormenorizadamente na história escolar, revelando a importância que a mesma tem quer na estruturação dos percursos de vida quer na construção da identidade pessoal e social das pessoas.

Lá está, eu aí precisava dum tratamento médico (...). Tenho a certeza, porque eu trabalho numa farmácia e vejo crianças como eu era, não sei o que elas fazem, mas vejo o comportamento delas. E tomam xaropes para acalmar mais o aluno, para estar mais calmo, menos hiperactivo. Estando mais calmo, ele está ali mais concentrado. Não tem tanta ansiedade dos problemas. // Eu tenho traumas hoje em dia e vão persistir até à minha morte. (Elias, 6º. ano, u. t. 726/741 // 808)

Este jovem, apoiando-se no registo médico⁵ – ou melhor, psicológico –, atribui os seus fracassos e inerentes infortúnios a certas incapacidades pessoais, manifestadas nos primeiros anos de escola e reforçadas ou agudizadas ao longo do processo educativo, quer pela impreparação profissional de alguns professores com quem se cruzou no seu percurso escolar, quer pelas dificuldades culturais dos pais, que não lhe puderam dar o apoio específico de que necessitava. Na sua perspectiva, estes factores

⁵ De acordo com M. Bakhtin, o discurso e a linguagem são sempre construções sociais, isto é, recorrem aos múltiplos discursos instituídos: médico, psicológico, sociológico, *mass-media*, ou outros, para dar sentido às experiências vividas e se posicionarem nas relações quotidianas (Bakhtin, cit. in B. Medrado, 1999: 274).

representaram a causa primordial da sua – mais ou menos resignada – auto-selecção do sistema educativo.

Porém, mesmo nos casos em que a relação com a escola foi predominantemente positiva, ela não garantiu só por si uma efectiva mobilização para a aquisição dos conhecimentos e valores escolares. Embora fosse importante, não foi condição suficiente para mobilizar estes jovens para a escola ou para a apropriação dos saberes. O relato de Armando, por exemplo, mostra que a relação afectiva que mantinha com a disciplina de Ciências Naturais não traduzia o seu interesse pelos conteúdos da mesma, mas antes a sua mobilização para a natureza lúdica das actividades ao ar livre e a margem de liberdade que as mesmas proporcionavam.

Ciências [Naturais], chegamos a ir com o professor muitas vezes lá para o meio dos campos observar certas coisas, era uma aula de brincadeira, eles andavam a “suscar” lá na erva, a ver isto e aquilo e começavam a escrever, só que eu ia mais para a brincadeira. Gostava dessas porque não estava preso lá sentado na cadeira. (Armando, 4.º ano, u. t. 289/294)

De acordo com B. Charlot, “a relação com o saber não é una, mas um conjunto organizado de relações: relação com o mundo (concebido como um universo de significações, um conjunto de actividades e tempo), relação com o outro e relação do sujeito consigo mesmo. Um conjunto de relações que implica desejo (fonte de mobilização para a acção) e remete para um sujeito como dinâmica de desejo” (1997: 94-95). Com efeito, a análise das narrativas mostra que os conteúdos programáticos que desmobilizam alguns destes jovens são exactamente os mesmos que interessam e mobilizam outros e que as estratégias pedagógicas vividas com particular entusiasmo por uns são precisamente as mesmas que noutros provocam um total desinteresse e um enorme aborrecimento. Eis o relato de Cândido:

Ciências Naturais, era o melhor da turma, quando fui para o ciclo. Marcou-me muito porque eu sou amante da natureza (...). Quando comecei a falar sobre natureza e essas coisas eu adorei, dá-me a impressão que até nem precisava de aprender, parece que já sabia tudo, portanto tinha gosto por

aquilo. (Cândido, 6º ano, u. t.131/139)

Ser capaz de compreender uma fórmula matemática ou qualquer outra, resolver uma situação ou dominar uma técnica como, por exemplo, ler ou escrever, significa apropriar-se de um saber, mas é simultaneamente integrar-se num mundo que nem todos partilham, é aceder à comunidade dos capazes (B. Charlot *et al.*, 1992). Pelo contrário, não conseguir aprender determinado conteúdo ou não dominar uma técnica específica significa ficar excluído, ou seja, ser incluído no grupo dos não capazes. Este facto permite entender porque alguns dos jovens que tiveram baixo rendimento escolar fazem questão de distinguir os resultados escolares das suas capacidades intelectuais.

Elias, acima citado, justificou-os com base em dificuldades comportamentais e fez questão de sublinhar outras capacidades que, na sua perspectiva, legitimam a sua inscrição no grupo das pessoas capazes.

(...) não era bom aluno (...), tinha dificuldades na matéria. Não tive uma boa aprendizagem. Gostava, mas não era. // (...) eu era muito bom aluno a Educação Visual, eu desenhava muito bem. A trabalhos manuais (...) era eu que fazia os meus brinquedos de madeira ou de chapa, era eu que fazia as gaiolas para meter os pássaros, montava e desmontava as bicicletas e que as arranjava. (...); aí eu já tinha, por isso é que eu digo que desde sempre fui uma pessoa inteligente, sempre fui e sou, considero-me uma pessoa inteligente. (Elias, 6º ano, u. t. 675-681 // 828-855)

Noutros relatos, o “insucesso” escolar não é atribuído a qualquer incapacidade pessoal, mas apenas apresentado como um produto natural do desinteresse suscitado pelas matérias escolares e a escola em geral para os projectos pessoais de vida. Nestes casos, a afirmação do desinteresse cumpre uma dupla função: para além de legitimar a assumida desmobilização para a escola, esclarece a razão de ser desses fracassos, minimizando-os – o que parece ser uma forma de reabilitar a auto-imagem afectada pelos baixos

resultados escolares, uma hipótese que o decorrer da análise permitiu consolidar.⁶

Esta constatação permite confirmar que aprender, independentemente da figura que adopte, não é só entrar numa relação com um outro fisicamente presente, que facilita ou não a apropriação desse mesmo saber, mas é também entrar em relação com o «fantasma do outro», um “outro virtual que cada um comporta em si como interlocutor” (H. Wallon, cit. *in* B. Charlot, 1997: 51 e seg.). Ou seja, é posicionar-se no campo do saber, conhecer-se a si próprio em termos relativos ou absolutos, dimensão incontornável da relação de todo e qualquer sujeito com o saber. Deste conjunto dos relatos ressalta o posicionamento destes jovens no campo do saber.⁷

Na altura, [a professora] atribuí-a uns prémios e tudo que motivava-me muito (...). Tinha muita importância (...), isto é uma vaidade, mas a professora deixou de dar o prémio porque era sempre eu a ganhá-lo (...), chegava a casa mostrava o prémio à minha mãe (...), ficava todo contente, dava-me os parabéns e tudo. // Isso teve muita importância que obrigou-me depois, quer dizer colocou-me num patamar, num nível, que depois nunca mais quis defraudar as pessoas que gostavam de mim. // Tinha medo que defraudasse as pessoas que vissem em mim um aluno espectacular, que tinha hipótese de ser o que quisesse na vida. (Júlio, 12º ano, u. t. 346/355 // 336/367)

Contudo, como anteriormente se disse, a relação com o saber não é apenas mediada por histórias ou episódios de sucesso, fontes de prazer e reforço narcísico, também o é pelo fracasso e o desprazer. Madalena, uma das jovens cuja escolaridade inicial foi marcada pela incompreensão de uma professora, é – apesar das críticas que lhe dirige – a única jovem do grupo que se desvaloriza enquanto aluna, o que certamente influenciou a sua relação como o saber, bem como a construção da sua identidade escolar e pessoal.

⁶ É interessante notar que embora este grupo seja composto por jovens adultos em média com 31 anos, as suas histórias da escola são muito semelhantes às dos jovens de Saint-Denis estudados pela equipa de B. Charlot *et al.* (1992).

⁷ Aqui entendido no sentido que lhe atribui D. R. Dufour (1996: 29), ou seja, o conjunto dos conhecimentos de que a escola está socialmente encarregada.

(...) eu as contas de dividir não as captava assim muito bem, então houve um dia que ela [a professora] me pôs na 3ª classe, na professora J., só me bastou explicar uma vez como se fazia e eu fiquei logo, foi uma maneira diferente de ensinar e isso nunca mais me esqueci (...). A professora J. explicou-me como é que eu tinha que fazer e fiz a conta bem. Depois trouxe-me cá abaixo à sala, ela [a professora] passou-me uma conta eu fi-la certa, vira-se ela para mim, eu nunca mais me esquece desse dia, «agora o que é que tu merecias?». Como quem, que eu tinha culpa, nunca mais me esquece. Era a coisa que mais odiava, era ir ao quadro. // Eu acho que nunca fui assim muito interessada pela escola, quando uma pessoa é interessada, tem aquela vontade de aprender. (Madalena, 6º ano, u. t.174/185 //208/209)

O relato de Cândido, um dos alunos cujo percurso esteve marcado por algum insucesso, para além de corroborar a importância da localização no terreno do saber, releva a dimensão social da relação com o saber, isto é, confirma a tese de B. Charlot (1997: 85) de que “a criança e o adolescente aprendem para conquistar a sua independência e para se tornarem «alguém»”.

(...) foi essa disciplina [Ciências da Natureza] que me marcou mais e acho que foi aí, que talvez, me tenha dado aquele bichinho de eu querer ser mais alguém, ser alguém um dia mais tarde, mais do que o que era naquela altura (...); pronto, marcou-me e talvez virasse a minha maneira de pensar, quer dizer «tu aprendeste as coisas aqui», eu podia ser alguém. (Cândido, 6º ano, u. t.140/146)

A análise comparativa das narrativas sobre a história escolar destes jovens adultos permitiu perceber que alguns destes elementos recorrentes nos diferentes relatos se articulavam entre si, pelo que foram agregados em «constelações», mais precisamente em três constelações ou «formas identitárias» escolares: «aluno aplicado», «aluno que cumpre o ofício», «aluno não aplicado». A noção de forma identitária é aqui utilizada no sentido que lhe confere C. Dubar *et al.*, ou seja, um produto da socialização que não se reduz à transmissão de um capital económico e cultural, mas configura preferencialmente “a constituição de uma «experiência social» (...) através da

passagem pelas instituições, mas também dos diferentes e estruturantes encontros com os outros” (1997: 304).

A forma identitária «aluno aplicado» está neste grupo muito próxima da do «aluno que cumpre o ofício» e corresponde a uma constelação de categorias: ser aplicado ou trabalhar na escola, gostar do professor, gostar da matéria, ter algum sucesso e, em alguns casos, competir com os colegas. Trata-se de um conjunto de processos que – independentemente da maior ou menor mobilização para a escola (*sur l'école*)⁸ – alimentou nestes jovens uma relativa mobilização na escola (*à l'école*)⁹, isto é, induziu a que de uma forma controlada, tentassem satisfazer as exigências da escola e dos professores de modo a atingir os seus fins – mais amplos no primeiro caso que no segundo.

Porém, estes processos só por si não são suficientemente explicativos desta mobilização *para* e *na* escola, que está intimamente articulada com os processos de desmobilização ou mobilização referidos no capítulo anterior. No fundo, a relação deste grupo de jovens com a escola foi fundamentalmente orientada pela sua antevisão de futuro – dito de outro modo, pela sua relação com o trabalho ou a profissão. Como se disse no capítulo precedente, a mobilização destes jovens *na* escola foi fundamentalmente suportada pelo apoio dos pais ou demanda familiar, num caso para concluir a escolaridade mínima obrigatória, no outro para “irem o mais longe possível”, para ter uma boa profissão, uma boa vida, um futuro, ou seja, uma boa posição na estrutura social (D. Bertaux, 1978), facto que, na realidade, conferiu sentido à sua escolaridade.

Alguns dos ditos «alunos aplicados» consideram estar bem localizados no campo do saber e são portadores de uma auto-imagem muito positiva, que os torna confiantes nas suas capacidades enquanto alunos e, por reflexo, enquanto pessoas. O relato de Júlio é bem representativo desta identidade escolar. Está pontuado pelo bom desempenho na escola, por boas notas e pelo reforço positivo de pessoas significativas, mãe e professora, isto é, pela experiência e prazer do sucesso, que teve um papel decisivo na construção da sua auto-imagem como alguém que «podia ser o que quisesse na vida». Essa

⁸ Expressão tomada de B. Charlot *et al.* (1992: 85). Este autor constatou a existência do mesmo fenómeno nos jovens alunos do liceu de Saint-Denis, o qual também referido por R. Balion (1994: 58) relativamente aos estudantes trabalhadores do Liceu François Villon (Les Mureaux).

imagem, como o próprio sublinha, implicou um esforço pessoal acrescido, uma certa vigilância para não baixar de nível que reforçou a sua mobilização *na e para* a escola, para não “perder a face” (E. Goffman, 1993).

Por sua vez, o «aluno não aplicado» corresponde à constelação «não estudar ou não ser aplicado, não gostar da escola, não gostar das disciplinas, não gostar dos professores». Importa precisar que estas formas identitárias só adquirem sentido num conjunto de elementos articulados entre si; um destes elementos isolado não faz grande sentido nem constitui um elemento diferenciador. Portanto, seja qual for a forma identitária considerada num grupo de jovens, é sempre possível encontrar traços, ainda que seja apenas um, de outro processo.

Os jovens cobertos pela forma identitária «aluno não aplicado» só pontualmente atribuem sentido à escola – pode ser fruto do interesse por determinada matéria, disciplina ou pela brincadeira com os colegas, mas em termos gerais desvalorizam-na. Neste caso, predomina a forte desmobilização para a escola e apesar da ocasional intervenção de algum dos mobilizadores acima referidos, estes só por si não são capazes de proporcionar mobilização na escola em sentido lato. Tal só seria possível se estes tivessem conseguido alterar a sua relação com a escola, o que não significa que as práticas pedagógicas sejam todas igualmente válidas nestes casos.

O caso de Armando releva a radical necessidade de sentido. Francamente mobilizado para o trabalho, expressa um vivo desinteresse e repúdio pela escola; não se implicava no trabalho escolar nem reconhecia grande valor de uso aos saberes escolares, razão porque percepcionava o espaço escolar como uma prisão que o privava da liberdade de satisfazer os seus desejos e que explica as suas constantes fugas à escola e, mais tarde, o abandono escolar.

Articulada com as primeiras identidades escolares, surge ainda a forma identitária «aluno com dificuldades», que corresponde à constelação «gostava, trabalhava, fazia o que me pediam, mas não aprendia, não conseguia ter sucesso, tinha dificuldades». Para este subgrupo, os fracassos e os problemas começaram no 1º Ciclo. Estes jovens imputam o insucesso e inerente

⁹ *Ibid.*

desinteresse pela escola a necessidades educativas específicas – umas com origem em disfunções comportamentais, outras geradas pelo próprio sistema de ensino –, necessidades que tanto num caso como no outro a escola não soube suprir. As dificuldades sentidas levaram-nos a interiorizar uma imagem de incapazes escolares, a desvalorizarem-se como alunos e, por conseguinte, a não atribuir qualquer sentido aos saberes escolares, embora atribuam sentido ao que acontecia na escola quotidianamente.

Esta forma identitária cruza processos característicos das restantes e tal como elas está intimamente articulada com a questão do sentido. Elias é um caso bem representativo desta forma identitária. Segundo a sua extensa narrativa, construída num claro registo auto-absolutório, a principal razão da sua baixa escolaridade – facto que não ilude e o atormenta – radica na sua alegada hiperactividade, que o privou de um natural processo de aprendizagem e explica quer o insucesso escolar, quer a sua frágil posição no campo do saber.

No entanto, a análise do seu relato permite perceber que, na sua perspectiva, “na aprendizagem a actividade é do professor e não do aluno” (B. Charlot, 1995: 18). Independentemente das ditas dificuldades – que não foi possível confirmar nem tal é relevante para esta análise –, a sua narrativa (anexo 5) mostra que a relação que manteve com a escola foi de plena exterioridade: no seu entender, ele foi à escola, andou lá mais anos que o habitual, matriculou-se para prosseguir, mas a escola é que não fez por ele o que devia.

É importante recordar que para além das facilidades ou dificuldades evocadas, a maioria destes jovens não tinha uma ideia clara de futuro quando frequentou a escola e que a sua relação com o devir foi essencialmente dominada pelo acaso.

2. As figuras do «aprender» escolar

Partilhando com D. Bertaux (1997) e B. Charlot (1995) o pressuposto de que as memórias evocadas seriam as mais valorizadas, procurou-se identificar as aprendizagens escolares a que os narradores atribuíam sentido. Com este

exercício analítico, não se procurou saber tudo o que os jovens efectivamente aprenderam – nem os relatos o permitiam dizer –, mas antes o que no conjunto do que tinham aprendido fazia para eles sentido. Embora a maioria dos jovens, quando frequentou a escola, não tivesse investido prioritariamente na aquisição de saberes – uns porque não lhe atribuíam grande sentido, outros porque a reduziram a uma corrida de obstáculos na qual tentaram aguentar-se para chegar «o mais longe possível», o que poucas vezes aconteceu –, foram poucos os que a abandonaram antes de concluir a escolaridade mínima, na altura o 2º Ciclo, o que permitia pensar que teriam feito a apropriação de um conjunto mínimo de saberes. Com efeito, a análise possibilitou identificar uma constelação de «figuras do aprender»¹⁰ composta pelas seguintes categorias: «ler escrever e contar», «disciplinas escolares» e «pensar, reflectir».¹¹ Esta constelação revelou que para este grupo de jovens aprender na escola não foi para todos exactamente a mesma coisa.

No *corpus* das narrativas ocorre ainda um conjunto de expressões descartadas da constelação acima referida pelo seu carácter fluído e impreciso: “aprendi muita coisa”, “gostei de aprender aquilo que aprendi”, “a aprendizagem que a gente teve”, “o pouco que sei” – em tudo semelhantes às assinaladas nos «balanços de saber» recolhidos por B. Charlot *et al.* (1992), junto dos alunos de Saint-Denis. No entanto como sublinham os autores, embora vazias do ponto de vista da informação objectiva sobre o conteúdo das aprendizagens, este conjunto de expressões genéricas não está despido de sentido e remete para representações da escola socialmente estabelecidas, de que este extracto do relato de Cândido é bem representativo.

Eu penso que foi tudo marcante, quer dizer, não me estou a recordar de nada em particular, mas para mim acho que foi tudo marcante. (Cândido, 6ª ano, u. t. 550/552)

Os relatos privilegiam claramente o «ler, escrever e contar». Estes são incontestavelmente os saberes maioritariamente valorizados por parte significativa dos narradores, enquanto trilogia de competências instrumentais,

¹⁰ Expressão tomada de B. Charlot (1997: 67).

reconhecida como essencial a uma cultura prática, ou seja, à resolução dos problemas que se colocam na vida quotidiana – a leitura de um jornal, a comunicação entre as pessoas ou, em sentido mais amplo, o "desenrascar" ou superar as dificuldades com que as pessoas quotidianamente se confrontam. O destaque que lhe é dado no universo das aprendizagens escolares evocadas é bem significativo.

Eu acho que para mim e para qualquer pessoa ajuda, porque uma pessoa se não aprende a ler ou a escrever, fazer umas contas, não vai a lado nenhum, mesmo há vinte anos atrás (...); hoje pego num livro, ponho-me a ler um livro, se houver alguma coisa ou alguma palavra que não esteja habituado, há que ir a um dicionário, uma pessoa já se desenrasca. (Filipe, 6º ano, u. t. 208/217)

Uma parte, penso eu, o ler, escrever é normal, as contas (...), essa parte de Português e a parte da Matemática, é uma base. (Maria, 6º ano u. t. 192/193)

Contudo, para um pequeno grupo, estes saberes assumem um sentido mais específico, o de veículo ou instrumento das posteriores aprendizagens escolares ou não escolares. Isto é, para um reduzido grupo de jovens, ler, escrever e contar já não configuram os saberes escolares por excelência, mas antes um conjunto de competências básicas ou instrumentais que permite aceder a todos os outros saberes ou fazer face a novas situações. Este pequeno grupo, para além de os percepcionar como instrumentos que facilitam a actividade quotidiana, também os entendem como o suporte fundamental de todas as aprendizagens posteriores.

(...) português, se eu não gostasse que me adiantava, mais para a frente era o essencial, não é? Pelo menos eu acho. (Liliana, 6º ano, u. t. 38/39)

Se a gente não se aplicasse no início, agora também não tinha essas bases (...), no fundo se a gente não sabe ler, se não sabe a matemática

¹¹ Na nomeação destas categorias adoptaram-se as designações utilizadas por B. Charlot *et al.* (1992).

(...) implica travar em todo o resto, acho que tudo está interligado. (Luísa, 12.º ano, u. t. 996/99)

Como se percebe nos extractos acima citados, nos relatos também surge de modo recorrente a figura das «disciplinas escolares», normalmente associada a momentos de autoavaliação ou à expressão da relação afectiva com determinado conteúdo disciplinar. Contudo, a enunciação (M. Bakhtin, cit. in B. Medrado, 1999: 46)¹² dessas disciplinas é, na maioria das vezes, minimalista. Isto é, salvo raras excepções, é nos relatos reduzida a um rótulo, sem qualquer referência a conteúdos; é como se as mesmas configurassem um conjunto de pastas de arquivo, de que se recorda apenas as etiquetas, mas se esquece ou desconhece o conteúdo. Ou seja, as disciplinas surgem totalmente esvaziadas dos seus conteúdos.

De acordo com B. Charlot *et al.* (1992: 148), este modo de evocar as disciplinas escolares é um claro indicador de que estes jovens não perceberam as disciplinas escolares como corpos efectivos de saber, mas antes como meras “formas institucionais”. Segundo o autor, este facto decorre do tipo de relação destes alunos com o saber – a qual, como atrás se disse, é uma relação «de uso». Este tipo de relação com a escola valoriza apenas a apropriação dos conteúdos e aprendizagens que permitem a adaptação à situação: capacidades operativas como ler escrever contar ou outras mais específicas. No entender do autor acima citado, o termo “desenrascar” (recorrente nas narrativas), utilizado neste extracto do relato de Luísa, revela precisamente essa atitude de “adaptação diligente ao mundo em que vivem” (1992: 160), característica dos processos de socialização de raiz popular.

A nível de formação, creio que a escola foi sem dúvida uma meta importante para mim, para aprender a escrever a ler e no fundo a desenrascar-me. (Luísa, 12º ano, u. t. 317/318)

Para este grupo de jovens, com efeito, aprender na escola ou na prática

¹² O conceito de enunciação aqui utilizado funda-se na perspectiva teórica de M. Bakhtin (1994b), que define os enunciados “como expressões (palavras ou frases) articuladas em acções situadas que associadas à noção de vozes adquirem carácter social”. (Bakhtin, cit. in B. Medrado, 1999: 46).

quotidiana consiste fundamentalmente em reforçar a sua capacidade de agir, como veremos no capítulo a seguir. Isto é, só faz sentido fazer aprendizagens que aumentem a possibilidade de acção no espaço quotidiano. Este enunciado de Cândido, relativo às aprendizagens feitas num curso de formação profissional, é bem elucidativo desta concepção de aprender.

Não, o diploma para mim não tem valor nenhum, para mim o que funcionou mais era eu estar lá e aprender e ter poder de resposta, perguntavam-me e eu dizia assim: é assim. (Cândido, 6º ano, u. t., 506/509)

Neste contexto, os relatos de Sameiro e de Vânia – referentes no primeiro caso ao Ensino Secundário e no segundo ao Curso de Enfermagem – podem considerar-se excepções ou «casos extremos» (C. Maroy, 1997: 153), pois introduziram na análise algum ruído, isto é, evocaram as disciplinas escolares através de conteúdos, o que indica que estabeleceram com o saber escolar uma relação algo diferente da generalidade do grupo.

Uma das que me marcou mais foi Psicologia (...); o nosso comportamento, as reacções das outras pessoas, saber interpretar. // A História, pronto, no fundo Portugal e também duma maneira geral a História Universal (...). Portanto, apanhou partes das guerras mundiais. (Sameiro, 12º ano u. t. 145 //173)

Nós tínhamos uma disciplina que era Microbiologia e pronto e tínhamos que perceber um bocado o que é que se passava na Bioquímica e na parte da Hematologia dos doentes. (Vânia, bacharelato em enfermagem u. t. 247/249)

Por outro lado, Sameiro recorda que o seu pai considerava que ela tinha «bagagem» (u. t. 1072/1079) para prosseguir estudos. Esta metáfora, de acordo com G. Jobert (2000), é sinónimo de uma concepção do saber que remete para a ideia de acumulação de conhecimentos ou conteúdos preexistentes e exteriores ao sujeito, o que reforça a ideia de que para esta jovem aprender tem o sentido de apropriação de «objectos de saber» (B.

Charlot *et al.*, 1996: 59) que podem ser armazenados e posteriormente evocados sem recurso ao processo que lhe deu origem. Segundo G. Jobert (2000), esta concepção de saber é comum entre aqueles que percepcionam a frequência da escola como um investimento na mobilidade social,¹³ como atrás se disse, a base da relação de alguns destes jovens com o mundo escolar.

Luísa, por sua vez, embora não enuncie as disciplinas através dos conteúdos, valoriza a capacidade de memorização desenvolvida na escola, o que pode ser interpretado como um indicador de que para si aprender também significa apropriar conteúdos.

Eu acho que até era boa aluna, porque conseguia mais ou menos memorizar e acho que na escola aprendi a memorizar // ser boa a fazer contas a raciocinar, o raciocínio que a gente tem rápido, aprende isso é na escola. (Luísa, 12º, u. t. 965/991)

Este extracto da narrativa de Luísa permite introduzir a terceira e última das figuras do aprender identificadas – «pensar, reflectir» –, que emerge nos relatos destas duas jovens e parece indicar um certo «efeito de género», que não foi possível confirmar. Esse efeito remete para um trabalho de distanciamento e reflexão; tanto uma como outra dizem que aprenderam a pensar, a reflectir e a ter a sua opinião sobre as coisas. O saber assume nesta figura uma natureza mais refinada, pois não só permite apropriar conteúdos, como também organizá-los e, de certo modo, produzir saber sobre o mundo. Este enunciado de Sameiro é bem representativo desta figura do aprender.

(...) eu gosto de tudo que seja, enfim (...), a pessoa expressar a opinião acerca daquela coisa (...). É a interpretação das coisas. Aliás, eu a minha maneira de estudar foi sempre assim, eu nunca decorei (...), ficava com uma informação que eu depois ia expor nos testes. (Sameiro, 12º, u. t. 123/124)

Em síntese, na primeira e na segunda figuras o saber escolar não é percepcionado como a apropriação de um conjunto de “objectos” ou conteúdos

¹³ Segundo G. Jobert, a metáfora do saber-bagagem equivale à do *saber-stock*, mas exprime a

intelectuais específicos enunciáveis com precisão, mas sim como um conjunto de competências – e são fundamentalmente as competências básicas: ler, escrever e contar –, muito valorizadas e legitimadas enquanto ferramentas essenciais da vida quotidiana, a que se associam outras mais específicas como: fazer cálculos, utilizar escalas ou tirar medidas, fazer uma pesquisa no dicionário. Em qualquer um dos casos, o saber valorizado é o que acrescenta a capacidade pessoal de agir, indissociável daquele que aprende, o que leva a concluir que o processo epistémico privilegiado pela maioria dos jovens entrevistados é o saber «imbricado no Eu em situação» (B. Charlot, 1992, 1996), o qual não permite objectivar e nomear saberes disciplinares.

Em contrapartida, na terceira figura, aprender é claramente apropriar objectos de saber, aceder a um conjunto organizado de saberes. Embora, à imagem das figuras anteriores, não se evoque muito os conteúdos, valoriza-se o facto de se aprender a pensar e a reflectir, o que implica distanciamento. Como diria B. Charlot, estas jovens “não constróem um universo específico de objectos de saber (...) mas colocam o mundo, no qual vivem, como objecto de reflexão” (1996: 60), capacidade que por certo não é alheia ao sucesso escolar das mesmas.

É interessante notar como os processos atrás analisados se articulam intimamente com estes. Estas jovens estão entre os mobilizados para a escola; desde logo a escola se reveste para elas de mais sentido, o que permite pensar que a mobilização para a escola e a relação com o saber são dois processos que se inter-alimentam.

No entanto, como sublinha B. Charlot (1997: 65), importa esclarecer que o sentido não se atribui de uma vez por todas, não é fixo: as coisas, os fenómenos, as pessoas e os saberes ganham e perdem sentido em função dos diferentes momentos da história pessoal ou social, o que explica que alguns destes jovens – ainda que na condição de alunos não se tivessem identificado com a aquisição dos saberes escolares, por não lhes reconhecer sentido – possam ter *a posteriori* descoberto sentido, senão para todos, pelo menos para alguns dos saberes então apropriados.

A matemática faz muita falta para este serviço e não parece, é, a matemática foi muito bom, fazer divisões, fazer cálculos, fazer medições. (Joaquim, 5.º ano, u. t. 494/495)

(...) eu posso não ter estudos (...), mas ao menos ainda sei falar um bocado, ou minimamente. (Filipe, 6º ano, u. t. 232/233)

Agora, a matemática tem muita utilidade para o serviço (...), tenho que fazer muitos cálculos (...), uso muito medições, escalas, essas coisas assim. (Liliana, 6.º ano, u. t. 171/74)

Daqui se infere que só valorizam os saberes que, em seu entender, «servem para alguma coisa», que se revestem de alguma utilidade, ou seja, que continuam a manter uma relação instrumental com o saber escolar.

Contudo, importa recordar, como bem sublinha B. Charlot (1997) e B. Rogoff (1993), que a relação das pessoas com o saber, para além de não ser definida de forma definitiva, não é exclusivamente determinada biológica, psicológica ou socialmente; é o produto de um processo conjunto e, nessa medida, passível de transformação e aprendizagem, o que autoriza pensar que a escola (embora pouco tenha feito para alterar esta lógica de utilidade que caracteriza a relação destes jovens com o saber) tem aqui um papel essencial a desempenhar.

3. A percepção do tempo escolar

Como se tem vindo a sublinhar, a percepção de um mesmo fenómeno ou situação tem a faculdade de nunca ser linear nem unívoca para os diferentes sujeitos¹⁴ – e a percepção do tempo escolar vivido por estes jovens não foi uma excepção. Com efeito, esse tempo não foi vivido neste grupo de modo uniforme, razão pela qual a percepção temporal se assumiu nesta análise como um instrumento de análise particularmente pertinente.

¹⁴ Facto que na perspectiva de B. Charlot *et al.* (1992) constitui uma vantagem, pois na pluralidade de percepções é que reside a capacidade das histórias escolares não se deixarem determinar previamente.

Para o grupo que abandonou a escola, esse tempo configurou um período de espera compulsivamente sofrido, essencialmente vivido como um tempo subtraído à verdadeira vida, um tempo de interminável espera ou, como diz um dos jovens, "uns anos perdidos" (Victor, 5º ano, u. t. 79-82) que careceram de qualquer outro sentido que não fosse alcançar a idade necessária para passar ao estatuto de adulto – por outras palavras, ao mundo do trabalho.

A este completo esvaziar de significado da experiência escolar não foi alheio o facto da escolaridade e os saberes escolares não terem constituído para estes jovens uma instância mediadora, uma condição *sine qua non* ou mais-valia no acesso ao trabalho ou emprego. Para estes jovens, nem os saberes formais nem os diplomas escolares exerceram qualquer função pertinente na passagem ao mundo do trabalho, a qual não se regeu nem pelos padrões nem pelos valores veiculados pela cultura escolar – o que em parte explica que para este grupo a generalidade dos saberes e a escola não integrem os seus mapas de sentido, nem *a priori* nem *a posteriori*. Eis alguns relatos significativos.

Pronto, gostei de aprender aquilo que aprendi, acho que serve sempre de alguma coisa, mas para o meu tipo de vida, não, não tem nada da escola que me prenda hoje, porque está, está completamente diferente. (Telma, 7º ano, u. t. 111/114)

O que eu aprendi foi mais na escola (primária), depois da escola fui para o Ciclo, continua a ser escola, mas no Ciclo já era diferente, // e prontos, o que eu aprendi na escola não estou a praticar nada, só no dia à dia o que preciso. (Liliana, 6º ano, u. t. 8/10-87)

O resto acho que não me foi útil, não, não, a parte das Ciências da Natureza, essas coisas, a História, prontos, acho que não, para mim não fez falta, até agora. Agora, claro, o Português e a Matemática eu acho que a toda a gente, é todos os dias, foi a parte mais importante. (Maria, 6º ano, u. t. 194/198)

Embora na sua maioria tenham inicialmente integrado as fileiras do dito emprego «não qualificado», deve dizer-se que estes jovens se inseriram na

vida activa no período imediatamente após a saída da escola. E que o “fantasma do desemprego” nunca os ameaçou; pelo contrário, configura mesmo uma hipótese inimaginável, dado que na região, como diz um dos relatos, “só não trabalha quem não quer” (Filipe, 6.º ano, u. t. 371)¹⁵. Por certo que a existência na região de uma grande oferta de trabalho, tanto na construção civil como na indústria têxtil,¹⁶ não foi alheia a esta desvalorização quer da escola, quer dos saberes escolares.

Para aqueles jovens para quem a saída da escola estava de algum modo previamente anunciada – ou seja, que cumpriram estritamente o tempo de frequência legalmente previsto, enquanto condição para ser escolarizado –, o saber escolar também não se revestiu de grande sentido. O tempo escolar, neste caso, foi passivamente aceite, mas percepcionado como uma prova ou ritual de crescimento que foi preciso superar para passar ao estatuto de adulto de pleno direito. No entanto, como atrás se disse, para este jovens a maturidade biológica, ao contrário do que acontecia no primeiro grupo, não configurava a condição suficiente para adquirir as prerrogativas dos adultos (entre as quais a inserção na vida activa), pelo que se submeteram às regras do jogo escolar ou trabalho escolar. Sendo assim, ainda que configurasse uma passagem obrigatória, um tempo de moratória, este tempo revestiu-se, apesar de tudo, de algum sentido. No relato de Madalena transparece a aceitação dessa imposição.

(...) mas fiz, fiz [o 2º ciclo] e se calhar se não fosse obrigatório uma pessoa também não fazia, mas uma vez que era obrigatório tinha-se que fazer.
(Madalena, 6º ano, u. t. 215/217)

Para um terceiro grupo, constituído por aqueles que prolongaram a escolaridade o «mais longe possível», o tempo de escola foi sobretudo percepcionado como uma mais-valia, um capital profissional e socialmente valorizado. Naquela altura, tanto estes jovens como as suas famílias sabiam

¹⁵ Apesar das similitudes, atrás referidas, entre as características deste grupo de jovens e as do grupo de sujeitos estudado por Establet e Baudelot, são claras as divergências entre os grupos no que diz respeito ao nível de escolaridade e a situação de emprego. Cf. Establet e Baudelot (2000).

¹⁶ Cf. os dados demográficos sobre os sectores de actividade dominante (ver parte II).

que a dilatação do tempo escolar – e o que a mesma simboliza, o capital escolar – é que regia a qualificação e classificação profissional, pelo que, mesmo que na realidade tal nem sempre se verifique, estabeleceram uma relação directa entre o tempo de frequência escolar e uma boa profissão. Para este grupo de jovens, um longo tempo de estudo representa(va) um investimento diferido, “uma garantia de mobilidade e portanto de liberdade” (G. Jobert, 2000: 12). Estes relatos de Júlio e Celeste são bem elucidativos do que acaba de se dizer.

Hoje em dia ser engenheiro ou doutor já não tem tanta importância como isso, não há assim tanta diferença, mas naquela altura era uma fase em que um engenheiro ainda era alguém ou um doutor, ou assim, portanto em termos profissionais (...) na altura era bastante importante. (Júlio, 12º ano, u. t. 26/34)

O meu pai era dos primeiros a incentivar para eu continuar, porque o gosto do meu pai era nós tirarmos um curso, // eu recordo-me na altura eu tinha assim uma ideia, porque eu sabia que tirando o 12º ano, que depois dali eu podia tentar seguir para o que eu quisesse. (Celeste, 9º ano, u. t. 153/320)

Para este grupo, como diz esta jovem, mais importante do que as matérias a estudar, ou a área a seguir, era continuar. Os relatos revelam que a mobilização para a escola, mais do que traduzir um investimento na aquisição de saberes, traduzia uma predisposição para trabalhar de forma auto-regulada, de modo a responder às exigências escolares e superar as diferentes etapas a suprir ou, na terminologia de P. Perrenoud (1994), a cumprir o «ofício do aluno». Para este grupo, portanto, o tempo de escolaridade representou sobretudo um compromisso conscientemente assumido, um investimento num “lucro diferido” (G. Jobert, 2000: 13) – leia-se uma boa profissão sinónimo de uma boa vida.

Em síntese, a maioria destes jovens não reconhece a experiência escolar como um processo essencial no seu desenvolvimento cognitivo, afectivo e social, ou seja, não sente que a escola e o saber escolar tenham contribuído significativamente para os formar intelectual, afectiva e profissionalmente. Daí

que o tempo de escolaridade seja fundamentalmente percebido como um tempo que não os influenciou como pessoas. Este facto ajuda a compreender porque razão a maioria dos entrevistados privilegiou na relação com a escola as dimensões afectiva e simbólica, em detrimento da epistémica.¹⁷ Contudo, importa não esquecer que para a maioria dos jovens o tempo de escolaridade foi «curto» e, nessa medida, reduzido o conjunto dos saberes escolares.

4. Diferentes «ideais-tipo» de relação com a escola e o saber escolar

A análise das narrativas permite concluir que os percursos escolares dos jovens entrevistados, embora socialmente condicionados, não estavam na realidade predefinidos¹⁸ – antes resultaram da interacção dos diferentes processos atrás analisados: «desmobilização para a escola *versus* mobilização para o trabalho», «identidades escolares», «figuras do aprender escolar» e «percepção do tempo escolar». A articulação destes processos entre si, que não é unívoca, permitiu identificar e caracterizar três constelações que correspondem a diferentes ideais-tipo de relação com a escola e os saberes escolares, a saber: «a relação refractária», «a relação mitigada» e «a relação calculada».

A «relação refractária – O termo “refractária” revelou-se o mais adequado para qualificar esta relação ideal-típica com a escola devido à similitude encontrada entre o efeito da acção de uma fonte de calor sobre certos corpos e o efeito da escola e dos saberes escolares sobre estes jovens, dado que tanto uns como outros, ao que parece, não se alteram. No sentido figurativo,¹⁹ a pertinência do termo prevalece e designa um tipo de relação esquiva com a escola, caracterizada por um forte desinteresse e consequente falta de envolvimento ou implicação com as “coisas escolares” – as actividades, saberes, conhecimentos e valores escolares – e por uma viva e manifesta repulsa pelo trabalho escolar, bem como pelo carácter obrigatório da frequência da escola.

Esta relação é frequentemente marcada pelo fracasso, um estigma que em maior ou menor extensão sempre se lhe associa. Contudo, parece não afectar significativamente as construções identitárias dos sujeitos envolvidos. Os jovens que

¹⁷ Sobre as dimensões constitutivas da relação com o saber, ver B. Charlot *et al.* (1992: 100-103) e B. Charlot (1997: 80-88).

¹⁸ O que confirma as teses de B. Charlot *et al.* (1992) e J. Y Rochex (1995).

¹⁹ Dicionário da Língua Portuguesa, versão 1.0. Porto Editora L.da. e Priberam Informática L.da., 1996.

mantêm uma relação refractária com a escola estabelecem uma clara distinção entre o aproveitamento escolar e as suas capacidades intelectuais, das quais tendem a dar provas, implícita ou explicitamente, nos relatos sobre os percursos extra-escolares.

Neste tipo de relação com a escola, os saberes escolares organizados por disciplinas são habitualmente percebidos como marginais às existências vividas, pelo que, com excepção do *ler, escrever e contar*, não são valorizados. Sendo assim, a escola é frequentemente desprovida de todo e qualquer sentido e o tempo escolar fundamentalmente percebido como um tempo perdido, dois argumentos que fundam a auto-selecção do mundo escolar daqueles que estabeleceram este tipo de relação com a escola, concretizada, como atrás se disse, através do abandono ou desistência da escola.

A «relação mitigada» – O termo “mitigada”, aqui utilizado no sentido de “apaziguada”, ou melhor, “desarmada”, foi considerado o mais adequado para designar este tipo de relação, que se caracteriza por uma postura de relativa identificação com a escola e os saberes escolares, mas simultaneamente marcada pelo acaso dos encontros e desencontros, a ambivalência entre interesse e desinteresse, picos de prazer e desprazer – dependentes das situações vividas, bem como das pessoas que as protagonizam, importantes fontes de desmobilização ou mobilização ocasional para a escola.

À imagem da relação refractária, na relação mitigada também não se investe muito na aquisição de saberes. No entanto, embora os saberes escolares não tenham à partida grande sentido, como dizem B. Charlot *et al.* “a acção pode exceder o seu fim, e o fim tornar-se então móbil de actividade” (1992: 71), isto é, os processos que interagem na estruturação das diferentes histórias escolares podem ocasionalmente levar a que escola ou determinado conteúdo disciplinar assumam algum sentido, o que explica a natureza transitória do sentido da escola neste tipo de relação e a importância atribuída à dimensão afectiva e aos encontros ou desencontros no contexto escolar.

Esta relação mitigada com a escola, ainda que não esteja previamente determinada, é, contudo, condicionada pelo seu fim previamente anunciado, que faz com que a escola se assemelhe a um qualquer produto com prazo de validade para consumo e a torna numa relação com prazo determinado ou, melhor dito, a curto prazo. Nestes casos, a mobilização para escola sustenta-se, essencialmente, na conformidade à norma de a frequentar o tempo necessário para ser considerado escolarizado.

Sendo assim, ao contrário da anterior, esta relação nunca termina de maneira abrupta e desestruturada, mas só depois de ter sido atingida a meta prevista – a conclusão do 2.º ciclo. Usando outra metáfora, a viagem escolar deste grupo é habitualmente «curta» e com um término desde o início bem conhecido – para uns, porque os baixos recursos da família não permitiram prosseguir, para outros porque as dificuldades confrontadas no percurso os levam a interiorizar que não têm capacidades ou, como diria G. Jobert (2000: 12), «bagagem» suficiente para prosseguir viagem, não lhes restando outra alternativa senão “apearem-se” na próxima paragem. A consciência da curta duração desta viagem leva a um fraco investimento no trabalho escolar, que é reduzido ao mínimo indispensável para garantir um percurso sem grandes sobressaltos. Na prática esta atitude traduz uma implicação mitigada quer com a escola, quer com os saberes escolares, a qual em nada contribui para lhes conferir grande sentido.

Quadro 1 – Processos que estruturam a relação com a escola e os saberes escolares

Tipos de relação com a escola	Refractária	Mitigada	Calculada
Formas identitárias	Aluno não aplicado	Aluno que cumpre o ofício	Aluno aplicado
Figuras do aprender	Ler, escrever e contar	Ler, escrever e contar	L. E. C. Conteúdos Disciplinares Pensar/ reflectir
Percepção do tempo escolar	Perdido	Ritual	Investido
Tipos de Desmobilização	Desmobilizados para a escola <i>por opção</i>	Desmobilizados para a escola <i>por condição</i>	Desmobilizados <i>por saciedade</i>

Uma leitura do quadro sinóptico acima reproduzido permite ter uma visão dos processos que estruturam cada um destes «ideais-tipo» de relação com o saber.

A «relação calculada» – Contrariamente às duas anteriores, tem como características dominantes ser suportada e acarinhada pela família e estar destinada ao longo prazo, bem como envolver uma forte mobilização *para* a escola, enquanto investimento social e económico. Esta relação com a escola configura um investimento, no sentido económico do termo, cujo reembolso é diferido no tempo. A lógica que domina neste tipo de relação calculada é a da acumulação, ou do *stock* (G. Jobert, 2000), de tempo de escolaridade, símbolo de posição social, o que induz a privilegiar o estrito cumprimento das obrigações escolares em detrimento da aquisição de saberes.

Retomando a metáfora acima utilizada, neste tipo de relação a viagem escolar prevê-se longa, pelo que exige uma maior atenção e esforço redobrado – explicando assim o forte voluntarismo recorrente nas narrativas dos jovens envolvidos nesta relação «de uso» com a escola e o saber escolar. Este voluntarismo, de acordo com B. Charlot *et al.* (1992: 78), joga um papel central na relação destes jovens com a escola, dado que os ajuda a “aprender coisas que em si mesmas não fazem sentido, mas que são a condição de um sucesso escolar que apresenta muito sentido” enquanto «valor de troca».

No entanto, para chegar a bom termo, ou seja atingir uma meta, esta relação calculada com a escola implica uma prévia e clara definição dos objectivos a atingir, pois sem esta condição os percursos escolares dificilmente se chegam a concluir. A análise comparativa das narrativas mostra que todos os casos que mantinham este tipo de relação com a escola sem ter objectivos previamente definidos, nem fixo o melhor trajecto a percorrer, se perderam na aridez do caminho, levando a relação com a escola a estiar por perda progressiva de sentido. Daqui se conclui que uma boa dose de voluntarismo, só por si, não é condição suficiente para garantir o sucesso de uma relação calculada com a escola.

CAPÍTULO III

MUNDOS SOCIOPROFISSIONAIS E FORMAS IDENTITÁRIAS

A hipótese central da perspectiva etnosociológica é que as lógicas que regem o conjunto do mundo social, ou mesocosmos, estão igualmente em acção em cada um dos microcosmos que o compõem

D. Bertaux, 1997

Convidados a falar sobre como se formaram ou tornaram na pessoa que hoje são, os jovens entrevistados tiveram tendência para relatar os processos através dos quais se tornaram nos profissionais que hoje são, um fenómeno compreensível atendendo à íntima articulação existente entre o tipo de actividade profissional exercida e a identidade biográfica, ou identidade para si interiorizada (C. Dubar, 1997: 109), bem como à estreita articulação entre a atribuição de sentido e o conjunto das actividades constitutivas da biografia dos sujeitos – que, como se sabe, não se reduz ao inventário das suas acções e posições sócio-institucionais assumidas (J-Y. Rochex, 1995: 47). Os relatos dos entrevistados deram origem a um conjunto de informações, particularmente rico, que importava contemplar, razão pela qual se recorreu mais uma vez à análise estrutural, particularmente indicada para este tipo de conteúdos simultaneamente simbólicos e objectivos. Para além da ordenação de um conjunto de informação bastante difusa, este exercício permitiu identificar os diferentes «mundos socioprofissionais» em que se inscrevem os jovens entrevistados e compreender a importância dos mesmos enquanto contextos qualificantes ou de formação.

1 Mundos socioprofissionais

A análise estrutural desta secção dos relatos permitiu identificar diferentes mundos socioprofissionais, aqui entendidos no sentido que C. Dubar e D. Demazière, confere a este termo, ou seja, “o conjunto organizado de categorizações utilizadas pelo entrevistado na produção da sua narrativa, dando conta da sua concepção do mundo social e do lugar que nele ocupa” (1997: 355). Este trabalho proporcionou a identificação de três *isotopias* de informação, designadas por: «mundo das artes ou profissões», «mundo dos empregos» e «mundo das funções ou posições».¹

1.1. O mundo das artes e profissões

Ter uma arte – a arte de trabalhar o ferro, a de trabalhar a pedra ou a de trabalhar a terra – é um tema recorrente nas práticas discursivas de um grupo de jovens. Entre os jovens que se referem ao mundo das «artes e ofícios», Armando, Victor, Joaquim ou Telma falam com orgulho evidente dos seus saberes-fazer e desdenham do «mundo dos empregos» por conta de outrem na fábrica ou na construção civil, por onde, inicialmente, quase todos passaram.

Isotopia 1: mundo das artes

Serralheiro foi uma arte que eu aprendi facilmente e tinha mãos para fazer brincadeiras, eu facilmente fazia e gostava. // Serralheiro, mas fazia de ferreiro, que eu em termos de ferros forjados, eu a aquecer ferro e martelar, eu fui uma das pessoas (...) que mais mão tive para mexer naquilo. (Victor, u. t. 112 // 338)

Eu acho que foi a arte, além de ser um bocado dura, a arte foi, faz falta, que é uma arte que eu ganhei, que eu aprendi. É, trolha, foi logo desde início até hoje. (...) Trabalhei dezasseis anos com um homem, com um mestre. (Armando, trolha, 5.º ano, u. t. 53/61)

Hoje tenho uma indústria, uma indústria pequenina, mas hoje sou patroa, tenho empregadas, eu e o meu marido estabelecemo-nos e trabalhamos na mesma na têxtil, mas por nossa conta. (Telma, 6.º ano, u. t. 23/26)

(...) hoje é a arte que tenho e prontos, aprendi, aprendi a arte que tenho, num é uma arte por aí além, é a arte de serralheiro //. Serralheiro não é fácil (...). Demora sempre seis meses [a aprender], outros serviços mais difíceis um bocado, que isto parece fácil, mas não é, tem os seus pormenores, um anito talvez. (Joaquim, serralheiro, u. t. 21/24 // 463/492)

¹ Por se considerar que os mundos socioprofissionais identificados neste estudo apresentavam homologia com os identificados por C. Dubar *et al.* (1997), tomaram-se as designações utilizadas pelos autores no estudo sobre narrativas de inserção.

Quando falam de arte, falam implicitamente do domínio de um conjunto de saberes artesanais, do fornecimento da força de trabalho, mas também da posse dos meios de produção e do contacto directo com os clientes. Com efeito, os relatos agregados neste monte isotópico distinguem-se claramente dos restantes, entre outras razões, por remeterem para a aprendizagem dos ofícios das corporações e para a tradicional relação mestre-aprendiz, característico, como se sabe, de um tempo pré-moderno (J. A. Correia, 1996: 17), do qual o relato de Armando é particularmente representativo.

(...) trabalhei dezasseis anos com um homem, com um mestre (...). Aprendi com ele a ser homem, que ele é uma pessoa muito sincera, ensina as pessoas, tem os seus ñãos, os seus maus, mas acho que como mestre, que era uma excelente pessoa. (Armando, trolha-pintor, u. t. 54/67)

Nestes relatos emerge uma clara disjunção entre «ter uma arte» e «ter um emprego». Embora o modelo que orientou o percurso escolar destes jovens e a sua passagem para o trabalho tivesse sido o da socialização para o trabalho, o grupo de jovens artífices entrevistados (ainda que valorize o trabalho) valoriza fundamentalmente o facto de «ter uma arte» que lhes permite «trabalhar por conta própria», não ter patrões e, por consequência – uma maior «independência económica» e «autonomia» –, uma liberdade de acção, por todos valorizada e posta em oposição ao constrangimento e controlo absoluto que a situação de «trabalho por conta de outrem» sabem que implica por experiência própria. Estes relatos dão corpo ao que se acaba de dizer.

Hoje sinto-me bem porque trabalho por minha conta, é diferente, uma pessoa sente-se mais livre, não tem horas para entrar e sair e acho que é totalmente diferente, ganha-se mais, conhece-se outros aspectos, outro mundo, conhece-se outras pessoas e desenvolve-se mais, que é o mais importante. (Joaquim, serralheiro, 5.º ano, u. t. 226/233)

Sinto-me bem é sozinho a trabalhar, ninguém me chateia, ninguém me chateia. Uma pessoa a trabalhar sozinho está com um serviço sabe que o tem que acabar, enquanto que no patrão (...) nunca está a pegar num serviço e a acabá-lo, e assim uma pessoa sozinha começa e acaba e

ninguém diz nada a uma pessoa, é muita diferença. (Armando, trolha-pintor, u. t. 241/250)

Ter conseguido estabelecer-se por conta própria constitui para estes jovens um motivo de grande orgulho. Em seu entender, essa experiência configurou uma autêntica prova de fogo, que não só pôs à prova as suas competências profissionais, sociais e intelectuais, como a sua capacidade de trabalho e autogestão. Como escreve J-P. Boutinet (2000: 182), a prova é sempre "uma situação arriscada"; tanto pode ter efeitos estruturantes como desestruturantes. Nesse sentido, ter sido bem sucedido nessa prova conotada como arriscada reforçou significativamente a sua autoconfiança e auto-estima – numa palavra, a identidade pessoal de cada um. Este relato realça quer a capacidade de iniciativa necessária, quer a responsabilidade que a decisão de trabalhar por conta própria acarreta, tal como sublinha, trocar o certo pelo incerto implica um risco que nem todos aceitam correr.

Quando comecei (...), eu também vinha com um bocadinho de medo (...), mais porque eu ainda não tinha a minha clientela formada (...), e então no início arranji um cliente, até foi um feirante(...). Então tinha aquele refúgio, porque eu sabia que aquele era certinho (...), depois quando eu comecei realmente achar que era capaz, então eu arrumei com feirantes, que não faltam a bater a porta para eu trabalhar. (Celeste, costureira de decoração, u. t. 1092/1110)

No mundo socioprofissional dos artesãos predomina uma forte valorização do trabalho, fundada na crença de que trabalhar, para além de lhes permitir «chegar onde chegaram», é a fórmula que lhes permitirá chegar à condição de ricos, uma crença reforçada pelo património adquirido. Ainda que alguns digam não ter ambição e estejam conscientes dos riscos e responsabilidades que tal projecto acarreta, quase todos, implícita ou explicitamente, idealizam vir a montar a sua própria empresa ou negócio, um objectivo que consciente ou inconscientemente os mobiliza para trabalhar quase até á exaustão. Estes enunciados são bem significativos.

(...) eu se trabalhasse na fábrica limitava-me a um salário, como toda a gente que trabalha na fábrica ganha. E assim, embora muita gente diga que isto até está muito mau e não sei quê, mas ganha-se mais, claro que se ganha mais. Trabalha-se mais (...), é quanto mais se trabalhar mais se ganha e depois da gente poder trabalhar mais umas horinhas à noite não se vai meter em casa, // eu acho que o trabalho é importante na vida da pessoa, muito importante. (Telma, micro-empresária têxtil, u. t. 145/153 // 390)

Eu lutei para um dia estar melhor, eu tentei trabalhar sempre mais, mais, mais, enquanto pude, enquanto arranjei quem me desse trabalho, por exemplo, quando (...) eu tinha a facilidade de trabalhar também aos domingos era um extra que vinha, um extra, pronto agarrei esses trabalhos, eu aproveitava tudo. (Maria, costureira, u. t. 380/387)

Embora Maria se inscreva neste mundo socioprofissional, ela reconhece, porém, que a sua vida foi só trabalho, pelo que considera ter chegado a altura de deixar se reger exclusivamente pela ética do trabalho, uma ideia reiterada por Joaquim, outro jovem artífice. Para estes jovens, “trabalhar muito, podendo ser condição necessária para chegar a rico, é bem mais uma dimensão necessariamente inerente à condição de ser pobre” (M. Ribeiro, cit. in G. Pinto, 1998: 83). Isto é, a sua valorização do trabalho radicou fundamentalmente na crença de que este permitiria aceder a um melhor nível de vida. Contudo, ainda que o valorizem, eles não iludem que o mesmo lhes reduziu a vida a uma única dimensão, impedindo-os de desfrutar de todas as outras, razão porque idealizam um futuro com algum dinheiro, mas sobretudo mais horas de lazer:

Às vezes penso (...) foi uma vida mais de trabalho só (...), às vezes eu penso (...), até aqui propriamente dizer: eu fui passar férias, nunca fui (...) eu nunca fui, eu às vezes penso. (Maria, costureira, 6.º ano, u. t. 375/379)

No entanto, a maioria destes jovens, mesmo nos casos em que a arte ou profissão exercida decorre do abandono de um sonho (projecto) não realizado, bendiz o seu encontro ocasional com ela, pois apesar do baixo nível escolar, aprenderam ou, nas suas palavras, «ganharam uma arte», um conjunto de

saberes-fazer que lhes confere, como escreve O. Reboul (1982: 66) “o poder sobre o seu próprio corpo” e que é fonte de algum bem estar, reconhecimento local e, algumas vezes, verdadeira realização pessoal. Eis o relato de Celeste.

(...) eu hoje acho que posso dizer assim: eu hoje (...) podia ser mais, mas eu sou alguém na vida. // Sou conhecida pelo trabalho e isso parece que não, mas isso dá-nos assim uma satisfação e a gente fica, isto faz-nos bem, porque eu hoje à custa do trabalho..., não estou realmente naquilo que eu gostava de ser, mas este trabalho...(…), eu digo muitas vezes, eu tive muita sorte na vida com o trabalho (...), fui parar a este trabalho por acaso, eu também poderia ter ido parar a uma fábrica, não é, como muita boa gente foi. (Celeste, costureira de decoração, u. t. 1121 // 1171/1176)

A maioria destes jovens não tinha projectos de futuro na infância e na adolescência, orientaram a sua acção em função do acaso. Daí que glorifiquem o momento em que encontraram a arte ou profissão que exercem, esta para além de lhes permitir ganhar mais livremente a vida, permitiu-lhes criar «obra» que é objecto de reconhecimento local – o qual, como sublinha J-P. Boutinet (2000: 175), desempenha um papel crucial na construção identitária dos sujeitos. Na maioria destes casos, esta obra é mais simbólica que real e materializa-se nos bens patrimoniais e/ou no reconhecimento alcançado no grupo de origem. Porém, no caso de Celeste, trata-se efectivamente de “obra das mãos”, no sentido que lhe confere J. Locke.²

Já invento modelos, já invento cortes, aconselho um corte ou outro. Pode-se criar (...), a gente inventa modelos e depois é aquela satisfação, de ir colocar uma obra e chegar ao fim ver o nosso trabalho ali exposto, saber que o nosso trabalho vai ser visto por muitas pessoas, vai ser criticado.(...). Mas é reconhecido. (Celeste, costureira de decoração, u. t. 1666 /1679)

Os restantes relatos, embora recorram ao termo arte, remetem mais para o “trabalho do corpo” (*ibid.*), isto é, para a execução de tarefas rotineiras ou serviços mecânicos cuja concepção lhes é completamente estranha, como, por

² John Locke distingue “a obra das mãos”, ou obra criativa, do “trabalho do corpo”, ou tarefas de subsistência, (cit. in H. Arendt, 1983: 123 e seg.).

exemplo, o “trabalho à peça” ou “trabalho a feitiço” para a indústria têxtil ou a sub-empregada na construção civil. No entanto, o que sobressai em todos estes relatos é que todos estes jovens não aprenderam para trabalhar, mas aprenderam no e pelo trabalho.

1.2. O mundo dos empregos

Em contrapartida, outro grupo de jovens – entre os quais Liliana, Sameiro e Elias – nunca refere o mundo dos ofícios que desconhecem; referem-se predominantemente ao «mundo dos empregos» em que se inserem, opondo-o muitas das vezes ao mundo dos «empregos desqualificados», cujos meandros conhecem bem. Embora a passagem do mundo escolar ao mundo do trabalho, tenha decorrido, na maioria dos casos com a cumplicidade dos pais e sem grandes percalços e se tivesse apoiado tanto em recursos externos (o capital de relações, conhecimentos, vizinhança ou amizade) como internos (a actividade laboral das famílias: camponeses, comerciantes ou artífices). A maioria destes jovens entrou no mundo do trabalho imediatamente após ter concluído 2º ou o 3º ciclo do sistema escolar – logo, sem qualquer qualificação profissional –, o que os induziu a adaptar as suas expectativas de futuro à realidade do contexto e a aceitar o primeiro emprego que apareceu. Daí que nos seus relatos seja recorrente a evocação das limitações pessoais face às exigências do trabalho e a necessidade incontornável de passar pela posição de aprendiz.

Na primeira empresa fui operária normal (...), estava praticamente a fazer a mesma coisa, só que era a preparar a contar peças, não criava nada, // (...) Comecei, mais como aprendiz. (Liliana, 6.º ano, operadora de computador, u. t. 107/243)

Fazer os recados, ir ao correio. Recados, limpar pó, era o que eu podia fazer nessa altura, trabalhar na farmácia..., não podia fazer mais nada, ou a lavar as loiças no laboratório, fazer os manipulados, ir ao correio, ir fazer depósitos. (Elias, 6.º ano, técnico de farmácia, u. t. 1260/1270)

Estava num laboratório. Aquilo era de uma fiação (...), o meu pai trabalhava lá e eu fui para lá, ele pediu (...) na altura era para ir para um escritório dum armazém, só que como eu não tinha..., era o primeiro emprego, não tinha noção do que era malhas, o que era aquilo, pronto, decidiram pôr uma pessoa que já tinha noções, ficou nessa parte e eu ficar no laboratório. Fui para o laboratório, aprendi com as pessoas que trabalhavam lá, fazer os testes. (Sameiro, 12.º ano, empregada de escritório, u. t. 335/376)

De modo mais ou menos explícito, todos estes relatos sublinham o défice de competências sentido no primeiro contacto com o mundo do trabalho, abstraindo que o mesmo decorre da sua precoce passagem ao mundo do trabalho, habitualmente ocorrida em idades que não pressupõem a existência de saberes profissionais. O Ensino Básico, o nível escolar atingido pela maioria, não tinha – nem tem, como se sabe – por finalidade a formação de profissionais,³ daí que a actividade laboral da maioria destes jovens tenha iniciado incontornavelmente pela condição de aprendiz. Sendo assim, as suas competências profissionais, tal como no grupo anterior também foram essencialmente apropriadas na e pela experiência na actividade produtiva.

Para além da apropriação de saberes profissionais, estas primeiras experiências de trabalho permitiram a alguns destes jovens tomar consciência de que a actividade exercida era desqualificada, não reconhecida, sem futuro, sem grande margem de autonomia e, paralelamente, perceber que na sociedade nem todos os saberes-fazer são igualmente reconhecidos, assim como, que a formação adquirida configura o canal de acesso à posição social conferida. Este facto levou-os a procurar, pela via da mobilidade, interna ou externa, ascender a uma melhor posição profissional.

Comecei a trabalhar, a trolha e a pedreiro como muitos colegas que andam por aí. Só que achei que não era aquela a profissão que eu queria. Fui para uma fábrica de confecções, mas também achei que não era o emprego indicado para mim. (...) Procurei outro emprego melhorzinho, // não adormeci, não fiquei parado continuei a lutar. Fui pedir emprego para trabalhar para um armazém, mas eles disseram que não tinham vaga lá,

tinham sim no escritório. Mas eu disse: o que é que eu vou fazer para o escritório? Eu não percebo nada, não sei elaborar uma factura, eu mal sei escrever. Eles disseram-me “estás desempregado, não perdes nada, podes vir para cá que a gente dá-te todo o apoio, se servires ficas, se não servires vais procurar outro”. Foi aí que começou a minha nova vida. (Cândido, técnico de contas, u. t. 9 // 18/28)

Por outro lado, aprenderam por experiência própria que a formação acreditada – a formalização do saber – é um instrumento precioso na negociação profissional e a via de acesso à posição social, ou seja, que os saberes formalizados são um instrumento precioso na negociação profissional, razão porque procuram fazer formação profissional. Contudo, enquanto que para Cândido esse processo se desenrolou de forma bem consciente e obedeceu a um projecto com objectivos previamente definidos, para outros, como por exemplo Liliana, resultou fundamentalmente do acaso e da oportunidade para aproveitar um conjunto de circunstâncias, mais ou menos ocasionais, que, como diria A. Schütz (1987), configuraram as razões circunstanciais indutoras desse percurso.

Fui tirar o curso de modelação já há dez anos (...). Havia esses cursos e a empresa ia pôr lá alguém, fui eu e outra pessoa (...) estava a trabalhar no corte, eu gostava muito de fazer, de criar os moldes, desenhar e tudo e eles puseram-me mais nisso, era uma pessoa que estivesse mais dentro disso, os moldes, estava a trabalhar nesse sector e para ir fazer esse curso de modelação (...), era eu que estava mais à frente disso. (Liliana, operadora de computador, u. t. 43/64)

Quer num caso, quer no outro, frequentaram cursos mais ou menos longos de formação profissional inicial,⁴ em regime pós-laboral, através dos quais, para além de aprofundarem o seu saber profissional, legitimaram um

³ Ver artigo 7.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro).

⁴ Por formação profissional inicial entende-se “a aquisição de conhecimentos fundamentais, capacidades práticas, atitudes e formas de comportamento que constituem base indispensável para o exercício de uma profissão, ou grupo de profissões, com vista a uma especialização posterior ou a ocupação imediata de um posto de trabalho”. Cf. *Inquérito à Execução das Acções de Formação Profissional*, 1989. Departamento de Estatística, do Trabalho, Emprego e Formação Profissional do Ministério do Trabalho e da Solidariedade (ETEFP/MTS).

saber-fazer que de outro modo seria pouco – ou mesmo nada – reconhecido. A qualificação creditada reforça, como se sabe, o poder negocial no emprego.

No entanto, como sublinha J-Y. Rochex (1995: 45), “uma mesma acção ou cadeia de acções pode servir móveis extremamente diferentes de um sujeito para o outro”; com efeito, os móveis que presidiram à mobilização activa de alguns destes jovens para a frequência de cursos de formação afastam-se quer da estrita aquisição de conhecimentos e competências profissionais, quer da demanda de credencialização. Estas colagens extraídas das narrativas de Júlio e Elias atestam de forma eloquente que o sentido atribuído a uma actividade se inscreve “no nó de desejos” (B. Charlot, 1997: 64) que cada sujeito representa.

(...) entretanto eu fui tirar um curso pós-laboral de métodos e tempos, para me aperfeiçoar um bocadinho nestas áreas, que eu não percebia nada disto na área da têxtil. E fui tirar um curso pós laboral no CITEX, é um Centro de Formação Profissional da Indústria Têxtil (...), um curso de um ano e tal, foi na altura que eu casei,. davam subsídio, era naquela altura que vinham muitos fundos do Fundo Social Europeu, se calhar um dos incentivos; um foi querer na realidade aprender, mas também houve o outro incentivo, que também era importante (...), vinte e quatro, vinte e cinco anos a começar a pensar em casar e portanto todo o dinheiro que aparecesse era bom. (Júlio, assistente de direcção, u. t. 84/99)

(...) o meu irmão (...) comprou a farmácia e como apareceu lá uma estagiária, (...) deu-lhe sociedade a 50%. // E entretanto eu comecei a ter conflitos com a doutora (...). É mesmo complicado, quer dizer, até aqui ela era minha colega, não é, agora é minha patroa. Vai virar o bico ao prego. O que é que eu fiz?(...) Arranjei maneira de ser delegado sindical; se te pegares ou se me quiseres fazer mal, ou isto ou aquilo, eu sou delegado (...), quem é sindicalizado, volta e meia, há cursos de formação profissional (...) cursos patrocinados pela União Económica Europeia (...). Fiz dois anos e tal, até ao fim, e também me interessava o diploma.(...). Foi aqui há 4 ou 5 anos.(...). Deu-me Técnico de Farmácia, grau 3, a nível europeu. (Elias, técnico de farmácia, u. t. 1694//1986)

Como acima se diz, ainda que nem todos estes percursos tenham obedecido a um prévio e consciente plano de mobilidade social ascendente, todos os jovens que frequentaram cursos de formação profissional de maior ou menor duração reconhecem que a formação recebida, para além de inegáveis repercussões ao nível do reconhecimento profissional e social, teve implicações ao nível do seu desempenho na actividade produtiva, motivos pelos quais a valorizaram e lhe conferem um particular sentido. Na realidade, alguns dos jovens que frequentaram cursos de formação reabilitaram a sua auto-imagem, paralelamente ao aumento da sua capacidade operativa, capacidade negocial e subida de estatuto social, o que confirma a ideia de que a formação constitui um processo de afirmação pessoal (P. Dominicé, 1990: 110). É por essa razão que nestes relatos se estabelece uma clara disjunção entre «emprego qualificado» e «emprego desqualificado», que releva da seguinte *isotopia*.

Isotopia 2: mundo dos empregos qualificados

Não somos uma empregada normal, temos mais privilégios em relação às outras, sim, por exemplo (...), a gente tem um salário, o que está na folha, mas recebe por fora um «x», coisas da empresa para fugir a impostos, enquanto as outras é só aquilo. [Sou ...] operadora de computadores, não tenho assim nenhuma definição. Eles lá na empresa optaram por não pôr nenhuma categoria à frente de operadora(...). Eu tenho um currículo da LETRA que diz as coisas que eu faço, o diploma, tenho o diploma do último curso que fiz e dentro do curso tem várias especialidades, a gente tem um livrinho com isso tudo o que fez, com o currículo. Do primeiro curso, eu tenho também, tenho o diploma de modelação, esse já me daria, se fosse para outra empresa, para eles reconhecer o que eu tinha. (Liliana, operadora de computadores, u. t. 327/345)

(...) eu resolvi tirar um curso de contabilidade e gestão. (...) Consegui tirar esse curso, // eu fazia a contabilidade de princípio a fim, apenas só não assinava a contabilidade, porque não podia, não tinha habilitações para isso. De resto, fazia praticamente tudo a nível de contabilidade, estava tudo à minha responsabilidade, // fiquei mais rico como pessoa, porque

antes de tirar esse curso eu era uma pessoa e mal tirei esse curso começaram a olhar para mim de uma maneira diferente. (Cândido, técnico de contas, u. t. 49/52 // 78/82 // 116/118)

De acordo com F. Varela (s.d.), a pertinência dos saberes está intimamente ligada à história dos aprendentes. Portanto, é natural que jovens «sem habilitações», «não reconhecidos» enquanto empregados e «não qualificados» valorizem os saberes e habilitações que lhes permitiram passar a ser «empregados qualificados» e, nessa medida, «reconhecidos». Sameiro, é neste grupo uma voz discordante. Embora tenha frequentado um pequeno curso de controlo de qualidade de malhas e algodões na Universidade do Minho, não lhe atribui grande significado; primeiro, porque foi curto, e segundo, devido à rápida obsolescência dos saberes técnicos nos nossos dias. Esta jovem tem plena consciência de que tendo deixado há algum tempo de trabalhar naquele ramo da indústria, o saber então apropriado estará certamente desactualizado se um dia regressar, razão porque não lhe atribui grande sentido.

Tirei mas foi um curso intensivo de alguns dias (...). Se fosse um dia trabalhar, por exemplo, para uma coisa desse género, claro que se estivesse modernizado, o tipo de métodos utilizados..., as máquinas cada vez são mais modernas (...), mas acho que ainda tenho noções. (Sameiro, empregada de escritório, u. t., 815/855)

A análise dos relatos confirma, o que parece ser uma regra,⁵ ou seja, que a maioria dos jovens do grupo não teve acesso à formação profissional, inicial ou contínua.⁶ Liliana foi a única jovem que teve oportunidade de ampliar e aprofundar as competências adquiridas em contexto de trabalho, quer através de um curso de longa duração, quer através de acções de formação contínua

⁵ Segundo J-P. Boutinet: "a formação promove um grupo de adultos já bem favorecidos". Cf. J-P. Boutinet (2000: 201).

⁶ Por formação profissional contínua entende-se todos os "processos formativos organizados e institucionalizados subsequentes à formação profissional inicial, com vista a permitir uma adaptação às transformações tecnológicas e técnicas, favorecer a promoção social dos indivíduos, bem como permitir a sua contribuição para o desenvolvimento cultural, económico e social", Cf. *Inquérito à Execução das Acções de Formação Profissional*, 1989. Departamento

promovidas pela empresa. Vicente, por exemplo, embora valorize a formação, em toda a sua vida profissional apenas frequentou uma única semana de formação na Alemanha – patrocinada pela marca do material electrónico com que trabalha – a fim de conhecer novos produtos, e alimenta a ideia de vir a frequentar um curso de inglês para superar as dificuldades que essa língua estrangeira lhe coloca no dia à dia, no entanto continua sem o fazer.

1.3. O mundo das funções e posições

Uma análise mais detalhada dos relatos agregados no monte isotópico anterior permitiu identificar um número muito reduzido de relatos que se distancia claramente dos mundos socioprofissionais anteriormente descritos. Um breve resumo do percurso profissional de um destes jovens permitirá perceber um pouco melhor em que consiste essa distância. O percurso profissional de Júlio foi exclusivamente percorrido no campo da indústria têxtil e caracteriza-se por uma certa mobilidade profissional, conquistada ao sabor de oportunidades conjunturais. Ou seja, ainda que a hipótese de ascensão profissional e social não fosse menosprezada por este jovem, ela não obedeceu a qualquer projecto previamente definido e estruturado. A sua entrada no mundo do trabalho assalariado, como a de tantos outros, fez-se como auxiliar - ou aprendiz - de armazém numa empresa têxtil, onde, apesar da confessada inexperiência e imaturidade, assumiu desde cedo as funções de chefe de armazém, fruto de uma situação imprevista.

Posteriormente, fez um curso de formação profissional inicial em Métodos e Tempos de Produção, que lhe facultou uma incursão no campo da formação, onde exerceu funções de formador durante três anos, uma experiência que abandonou por sentir «que não tinha evolução de carreira», ou seja, que não tinha grande futuro. De regresso à actividade na indústria têxtil, na empresa de um amigo, passa a exercer funções de assistente de direcção, funções que o enchem de orgulho no momento da entrevista. Portanto, no seu relato emergiu um conjunto de conteúdos que sugeriu um outro mundo socioprofissional.

Isotopia 3: o mundo das funções e posições

(...) passados estes anos todos, se calhar, não havia diferença eu ter ou não uma formação superior em termos profissionais e em termos, sei lá, de realização pessoal, se calhar não tinha, não sentia essa diferença //. Fui tirar esse curso, entretanto empenhei-me como é lógico no curso e eles do lado de lá viram capacidades em mim (...), tiveram necessidade de um monitor para aquela área (...), fui para lá estive lá três anos como formador, dava formação na área do corte, métodos e tempos, controle de qualidade (...) Estive lá três anos, só que aquilo começou a tornar-se uma rotina //. É o que eu digo, em termos profissionais (...) não sinto diferença, em termos de realização profissional (...). Não sou uma pessoa com muito, com muito que é meu, mas sinto-me realizado, digo isto com todo o à-vontade //. Na altura foi importante, (...) não digo que se eu não o tivesse tirado, que hoje não estaria numa posição idêntica, porque na altura eu ia para uma fábrica que estava a começar (...). O meu chefe montou a fábrica dele e chamou-me para trabalhar com ele, hoje é uma fábrica sólida. Portanto, não digo que se calhar se eu tivesse ido para lá que hoje eu não estivesse no mesmo patamar que estou hoje //. Esta empresa é de um amigo meu, (...) surgiu a oportunidade de vir para aqui //. Penso que (...) dificilmente eu encontrava um emprego a fazer aquilo que gosto como neste momento tenho (...), neste momento se aparecesse uma empresa a pagar-me o dobro que eu ganho aqui eu não sei se saía (...). Que é muito importante o dinheiro, mas há outras coisas que também são muito importantes e quando se atinge um determinado patamar há que pesar sempre o lado financeiro e o lado do bem estar. (Júlio, assistente de direcção, u. t. 31/33 // 100/117 // 161/166 // 198/209 // 273/275 // 7719/733)

No relato de Júlio, ao contrário dos anteriores, «ter uma posição» opõe-se claramente a não «ter uma posição», isto é, as funções exercidas e «a realização pessoal» passam de forma inequívoca a assumir mais importância do que todas as outras dimensões, inclusive do que o vencimento auferido, razão pela qual afirma que embora pudesse ter ganho muito dinheiro se tivesse emigrado, tal como o pai e os irmãos fizeram, teria sido “o pior passo que teria dado na [sua] vida”, pois como diz, “deixava de ter seguido o rumo”; estas

expressões que para além de revelarem uma certa subalternização do dinheiro, deixam transparecer, ainda que de forma implícita, a existência de um desejo de mobilidade social ascendente.

Contudo, ainda que tenha concluído o Ensino Secundário e admita que gostava de ter tirado um curso superior, Júlio não estabelece uma relação directa entre o seu percurso socioprofissional e a formação adquirida. Pelo contrário, em seu entender a posição ou o «patamar» profissional que conseguiu alcançar, segundo as suas palavras, é muito semelhante ao que provavelmente ocuparia se tivesse feito um curso superior. Curiosamente, Júlio atribui a sua ascensão essencialmente à capacidade de iniciativa e à forma implicada e competente como desde sempre exerceu as diferentes funções que lhe foram confiadas e, particularmente, ao capital de amizades, cujo peso no seu percurso profissional não ilude. Daqui se conclui que Júlio não privilegia o papel da escola ou da formação profissional formal como mediador na distribuição das posições na estrutura social.

Embora aparentemente muito diferente, o relato de Cândido apresenta contudo alguma homologia com o anterior. O seu percurso caracteriza-se por uma maior diversidade de empregos e áreas de actividade e orienta-se, como acima se disse, por um claro projecto de mobilidade social ascendente, apoiado tanto na procura de mobilidade intra como interempresa, assim como na busca de formação que compensasse o 'défice' de formação inicial. Este extracto do seu relato dá substância ao que se acaba de dizer.

Fui para lá comecei a aprender tudo com o contabilista (...). Comecei a trabalhar aos sábados, que não era costume, mas ia trabalhar para adquirir conhecimentos (...). Ao fim de sete oito meses eu estava à frente do escritório (...) A partir daí começou a minha vida que tenho hoje. (...) a partir daí tirei o curso.(...) eu resolvi tirar um curso de contabilidade e gestão. Não tinha habilitações para isso, tive que viciar, entre aspas, as minhas habilitações, para poder me inscrever nesse curso. (Cândido, técnico de contas, u. t. 30/51)

Porém, com o tempo, Cândido abriu o seu projecto de mobilidade a curto prazo a um projecto de carreira a médio prazo, o que, segundo J-P. Boutinet

(2000: 207), é frequente em casos semelhantes. No entanto, a política de preenchimento de vagas da empresa em que actualmente trabalha privilegia a contratação exterior à empresa, uma prática que impede a promoção do pessoal interno e, desse modo, o seu projecto de progressão na carreira. Perante a constatação da impossibilidade de promoção interior, uma prática seguida noutras empresas em que trabalhou, Cândido acredita que só poderá concretizar o seu projecto de mobilidade ascendente se passar por uma requalificação das suas competências, isto é, se fizer uma formação de nível superior – uma ideia de certo modo comprometida por causa dos actuais compromissos familiares.

A consciência desta impossibilidade leva-o a associar a sua situação profissional a uma «doença crónica», uma analogia que traduz bem a sua actual situação; do mesmo modo que aos doentes crónicos não resta alternativa senão terem de aprender a viver com a doença, a si, fruto do que considera ter sido uma má escolha inicial, não resta outra hipótese senão a de se conformar a viver o resto da vida na posição de «executante» que actualmente ocupa, razão porque considera que o seu curso de gestão e contabilidade configurou um mau investimento.

(...) contabilidade, acho que foi uma aposta errada (...), estou nesta arte quase há onze anos, aquele gosto que eu tinha, aquela vontade, aquela ansiedade, neste momento perdi (...). Eu penso que até desmotivei mais quando cheguei aqui a esta empresa, em B. eu além de estar a fazer a mesma coisa, eu tinha esperanças de um dia ser alguém lá, subir, penso que havia carreira, aqui não (...), se as pessoas que estão lá por qualquer motivo se despedem, vêm pessoas novas para ocupar aquele lugar. Se eu continuar lá, é como diz a cantiga, nasci ali e morro ali. Isso leva-me a ficar muito desanimado e até muito revoltado comigo mesmo, que eu ponho-me assim a pensar «porque é que eu segui isto»? E na altura não queria outra coisa, na altura não queria outra coisa e até que podia querer (...), foi mais uma maneira de fugir às artes que eu tinha antes. Foi uma saída, na altura fiquei bastante contente, lutei para ser o que sou hoje, mas hoje, com mais calma e com mais idade, começo a pensar que foi a aposta errada. Naquela altura dava valor ao salário, neste momento já dou valor..., neste caso é diferente, se me aparecesse um emprego que me agrada, que me

dê as tais perspectivas que eu sonho, isso mudava até pelo mesmo, ou até talvez, até por menos. (Cândido, técnico de contas, u. t. 872/924)

Ainda que Cândido atribua a insatisfação ao cansaço provocado pela rotina e pela necessidade que tem de desenvolver uma actividade criativa, um argumento que constrói com base numa breve experiência num gabinete de decoração de interiores onde em tempos executou alguns trabalhos como desenhador de arquitectura, a análise do seu relato revela que caso a antevisão do seu futuro não correspondesse a uma réplica do presente vivido, tal necessidade deixaria de ter importância. O acesso às posições de chefia ou gestão é para si tão importante que, apesar de valorizar muito o dinheiro, estaria na disposição de sacrificar parte do seu actual vencimento para conseguir mudar de posição, o que permite pensar que é o quadro de economia de identidades concedidas ou estatutárias (J-P. Boutinet, 2000: 173) da empresa e o não reconhecimento daí recorrente que está na génese da sua insatisfação.

Os relatos destes dois jovens apresentam, portanto, uma característica comum, embora divirjam quanto aos meios para lá chegar. Tanto um como o outro opõem ao «mundo do emprego», mesmo que qualificado, «o mundo das funções ou posições» alcançadas. Na perspectiva de Júlio, construída com referência a uma posição alcançada, cujo acesso passa essencialmente por uma mistura de provas dadas no mundo do trabalho e um bom capital de amizades, isto é, se apoia mais na qualificação experiencial adquirida em contexto de trabalho, nas competências desenvolvidas e acumuladas na experiência vivida, do que nos diplomas fornecidos pela formação formal. Júlio, embora reconheça que a formação formal é necessária, releva a ideia de que o que fez dele um profissional experimentado foi muito mais o saber sedimentado desde o seu primeiro emprego que o saber da formação formal, uma dimensão que não despreza mas que na sua opinião não representa, só por si, garantia de competência no campo laboral e é cada vez menos condição de acesso a uma função ou posição interessante.

Em contrapartida, na óptica de Cândido – construída em referência a uma posição ardentemente desejada –, “a instituição escolar protectora, com os seus cursos, preparações e diplomas” (J-P. Boutinet, 2000: 215), ou seja, a

formação formal, continua a ser a via privilegiada no acesso às funções de decisão, leia-se, às boas posições.

Tratando-se apenas de dois relatos, poder-se-á considerar que não está saturada a informação sobre este «mundo das funções ou posições». Recordase, no entanto, que na análise qualitativa, “até o caso único pode ter todo o seu valor se permitir destacar um modelo ou compreender um funcionamento típico” (J-P. Hiernaux, 1997: 172). De acordo com o estatuto científico da singularidade, como sublinha B. Charlot, “um processo pode ser identificado, de maneira válida, a partir de um caso singular” (1996: 51).

Por outro lado, foi possível perceber uma certa aproximação entre as narrativas destes dois jovens e a de Luísa, que permitiu consolidar esta constelação. Contrariamente a estas duas narrativas, a sua intriga constrói-se num permanente vai e vem entre o trabalho produtivo, no sentido tradicional do termo, e o trabalho dedicado às causas e à acção social, que desde muito cedo abraçou. A sua experiência de trabalho reparte-se portanto entre o trabalho laboral e o associativo, uma conduta certamente facilitada pelo facto de trabalhar na pequena empresa familiar, juntamente com o pai e irmãos, o que lhe permite uma disponibilidade que um trabalho por conta de outrem provavelmente não permitiria. Porém, como faz questão de sublinhar, procura não descurar nenhuma das suas funções familiares, quer a laboral, quer a antroponómica (D. Bertaux, 1978) em nome da sua actividade associativa.

Exercitando o programa de análise estrutural proposto por C. Dubar e D. Dumazière (1997), que se apoia na articulação dos três níveis de análise propostos por R. Barthes,⁷ foi possível discernir que a profissão de técnica de contas, que Luísa não exerce apesar de ter habilitação própria (e questiona se algum dia irá exercer), não se reveste para ela de grande significado. Como o quadro junto permite perceber, Luísa configura relativamente à ética do trabalho imanente na generalidade das narrativas «um caso negativo».

⁷ O «nível de sequências» que reconstrói a sucessão dos acontecimentos narrados, «o nível dos actantes» que dá conta das personagens e instituições que de algum modo influenciaram o curso da história e o «nível dos argumentos» que articula os dois anteriores e os integra na intriga narrativa, que articula os episódios e acontecimentos com os personagens que de algum modo os condicionaram e, por último, com os argumentos que se destinam a convencer o interlocutor. Cf. C. Dubar e D. Dumazière (1997).

Sequências	Argumentos	Actuantes
*Catorze anos entrei para a JARC (Juventude Agrária Católica).	*Na S. Sempre houve movimentação com grupos associações.	*O meu pai sempre esteve muito ligado a associações.
* Dezassete, entrei para a JARC jovem // pertencer às estruturas.	*Participar em reuniões // a nível da diocese e nacional // formação e evangelização.	*Acompanhado sempre por alguém // mais velho// o animador.
*Fiz o 12.º // curso técnico profissional de contabilidade.	*Era uma novidade // apanhei muito bons professores.	*O meu pai //estimulou-me a eu continuar
*Não continuei a estudar.	*Não queria continuar e não concorri. *Obrigava-me a não ter o tempo(...) que eu queria para estudar // fiquei cansada. *Concorri // na segunda fase não entrei // se tivesse concorrido tinha entrado.	*Tinha que ajudar a minha mãe, os meus pais. *Dois professores fartaram-se de resmungar comigo.
*Estive quatro anos a trabalhar numa empresa.	*Não era propriamente responsável.	
*Fui fazer exames <i>ad hoc</i> Eu fui fazer esses exames// e fiquei habilitada como técnica de contas.	*O gerente lá achou que eu merecia a carta // fez-me a carta. Para me poder candidatar a ser técnica de contas.	*Andei para aí três meses a preparar-me na Associação Industrial do Minho.
*Fiquei sem o emprego.	*Candidatei-me a outra fábrica // Surgiu Londres, tive que optar//. Londres se calhar nunca mais, portanto vou optar agora.	
*Curso intensivo de Verão em Londres.	*A experiência de Londres marcou-me bastante // a experiência que eu aprendi mais.	*Estava sozinha de Portugal

<p>*Um ano, mais ou menos, como voluntária na JARC.</p>	<p>*A escola da vida foi a JARC. Não me formou só a nível da fé, mas também a nível humano // aprendi no fundo a ser pessoa .</p>	
<p>*Estou aqui (oficina do pai) já vai a caminho de sete (anos).</p>	<p>*Resisti durante muito tempo.// Sentia-me culpada de não ceder e fiquei // gostaria de estar numa situação profissional fora de casa.</p>	<p>*Os meus irmãos e o meu pai "chatearam-me, chatearam-me".</p>
<p>*Inscrevo-me // todos os anos nos cursos de formação profissional.</p>	<p>*Por uma necessidade de formação // pelas pessoas que a gente encontra.</p>	<p>*Na Associação Industrial do Minho.</p>
<p>*Convidaram-me (para) a equipa arciprestal // Para a pastoral juvenil e mantenho.</p>	<p>*Aquilo que mais me cativa mesmo são as actividades de pequeno grupo // ver um bocado o crescimento deles.</p>	<p>*Tem-nos ajudado basta-te o colégio de La Sale // muita formação pedagógica.</p>
<p>*Daqui a três semanas vou para Moçambique.</p>	<p>*É um projecto educativo, foram enviados para lá uns contentores de livros e agora vamos organizar esses livros em bibliotecas e depois ensinar a usá-los, // ensinar dinâmicas de grupo, mesmo de aprendizagem, // prontos, a melhor forma de dar saída ao material que têm.</p>	<p>* Ligada à Sopro, que é uma organização não governamental // vamos para o interior // vamos ter alguma ligação com // os Combonianos.</p>
<p>*Ainda não me decidi // Já tenho perguntado a mim mesma se a minha profissão devia ser mesmo contabilista.</p>	<p>*Às vezes parece que estamos a ser máquinas, // vivemos em função de números, // às vezes esquece-se um bocado a parte humana.</p>	<p>*O meu pai [acha] que devia montar um gabinete de contabilidade.</p>

Apesar de ser uma das poucas jovens do grupo que entrou no mundo do trabalho com um certificado de habilitação profissional – fez um curso técnico profissional de «Contabilidade e Gestão», e posteriormente um exame ad hoc em contabilidade – e possuir, portanto, competências para fazer a contabilidade da pequena empresa familiar, Luísa, com o alibi de que “não estava a pensar ficar” nunca a quis assumir. Na realidade, como a própria reconhece, custa-lhe lidar com a parte financeira e dinheiro, uma dificuldade contraditória em alguém com formação em contabilidade – como diz E. Morin (1990), a realidade não é linear, mas sim complexa.

A actividade associativa que Luísa desenvolve desde muito nova abriu-lhe um mundo de novos horizontes e uma nova filosofia de vida que faz com que no seu âmago alimente um forte desejo de mudança e de emancipação, quer pessoal quer profissional. As diversas funções assumidas desde muito jovem, quer no seio da família, quer nas diversas actividades em que já participou no campo do trabalho associativo, dentro e fora do país (Bruxelas, Londres, Paris, Alemanha, Espanha, Irlanda...), permitiram-lhe apropriar um saber experiencial que lhe confere confiança e a anima a aceitar desafios cada vez maiores, como por exemplo uma viagem a Moçambique integrada numa ONG, que preparava com entusiasmo na altura da entrevista. Este seu enunciado nas vésperas de partir para a missão em Moçambique é bem significativo.

(...) acho que vale a pena, pela aprendizagem que vamos ter oportunidade de fazer (...), depois pelo tempo em si que vou estar longe da família, do trabalho, também vai dar para repensar e tal, afinal que futuro é que vai ser, não é? Pode ser muito bom nesse aspecto, reorganização de ideias, é, pode ser... (Luísa, u. t. 863/871)

A animação e dinamização de grupos, actividades de massas, bem como a preparação e participação em reuniões ou seminários, a nível nacional e internacional, saberes e competências adquiridas e desenvolvidas ao longo de quase quinze anos de trabalho voluntário em associações religiosas, são actividades que hoje para si não têm grandes segredos, o que lhe permite uma certa segurança e à-vontade no desempenho das variadas funções que habitualmente assume nesse contexto. Por outro lado, o prazer que retira quer

do alcançar dos objectivos propostos, quer do reconhecimento nos contactos e interacções pessoais, faz com que esta dimensão da sua actividade concorra fortemente com a dimensão laboral e a coloque numa certa ambivalência.

O grande envolvimento de Luísa no trabalho voluntário é uma prova inequívoca de que também não privilegia os bens materiais auferidos pelo trabalho. No projecto de Moçambique, por exemplo, teve que suportar os custos da sua viagem. Não há dúvida de que a noção de trabalho privilegiada na narrativa de Luísa deixou de ser a força de trabalho ou tempo vendido e passou a ser tempo livremente atribuído a si mesma para exteriorização de si, “parte integrante do crescer internamente (e...) relacionar com o meio” (R. Lima, 1995: 170),⁸ produzir algo para si e para os outros. O seu relato é dominado por um conjunto de enunciados que dão substância a uma outra concepção de trabalho e filosofia de vida.

No fundo, é actividades com jovens, mas a nível arciprestal, não é, a nível do conselho, implica muitas mais paróquias, muita mais gente e aí acabei por entrar num trabalho, prontos, nós fazemos desde organizar um festival que é a nível arciprestal, organizar algumas actividades de massas (...) actividades de pequeno grupo. (Luísa, u. t. 290/300)

Independentemente das singularidades da sua história, cuja importância não se despreza, importa reter que Luísa, embora não desvalorize o seu saber profissional certificado, privilegia sobretudo o seu saber experiencial apropriado no exercício de funções no campo associativo. Por outro lado, Luísa valoriza o reconhecimento que a participação nesse tipo actividades lhe confere, o qual, pela nobreza das finalidades humanistas do trabalho desenvolvido, é habitualmente acrescido. O trabalho, enquanto forma de expressão, também é uma forma de nos mostrarmos ao outro.

(...) os outros se calhar têm uma imagem bastante positiva de mim, mas (...) não faço as coisas para reconhecerem (...), às vezes fico surpreendida quando dizem «tu disseste isto em tal sítio», depois fico a pensar ‘fogo’, as pessoas lembram-se do que eu disse ou às vezes fico surpreendida com

peessoas que passo ocasionalmente, encontro ou isso e dizem «lembro-me de si em tal sítio». Fora isso, é assim, eu vou fazendo as coisas, não no sentido de agradar, mas porque me sinto bem a fazer, (...) a minha preocupação, muitas vezes, é mais se o que eu faço não vai prejudicar ou dar uma influência negativa às pessoas. (Luísa, u. t. 915/926)

Em síntese, ainda que Luísa não valorize a posição alcançada, valoriza, no entanto, o exercício de funções reconhecidas não só ao nível institucional – *topos* crucial na construção da sua subjectividade e identidade – como a nível social. Sendo assim, apesar das funções que valoriza se inscreverem no campo do trabalho voluntário e associativo, isto é, serem de natureza muito diversa das dos sujeitos anteriores, o seu relato também foi considerado representativo deste grupo, o que permitiu inscrever a sua narrativa no mundo socioprofissional das «posições e funções» acima descrito.

2. Mundos socioprofissionais e formas identitárias

Como diz M. J. Spink *et al.* (1999: 56), sempre que se põe o enfoque nas práticas discursivas “deparamos também com o processo das construções identitárias”. Com efeito, no *corpus* das narrativas conjuntamente com a informação significativa, que permite identificar o conjunto das categorias com que este grupo de jovens organiza a sua concepção do mundo socioprofissional e se posiciona nele, também é possível perceber o sentido que atribuem às posições ocupadas – ou seja, a identidade pessoal que cada um constrói «para si» (C. Dubar, 1997: 109), que, como atrás se disse, é indissociável da “identidade para o outro” atribuída. Este *topos* das narrativas confirma, como diz J-P. Boutinet, que “o adulto é um peregrino que transporta consigo ao longo de todo o seu percurso um certo sentimento do que é, da maneira pela qual se concebe, se reconhece, se aprecia, se detesta, se isola” (2000: 168).

⁸ Cf. Educação Sociedade & Culturas, n.º 4 (1995) «O que é Aprender na Escola: Culturas e Conteúdos de Saberes», in Diálogos Sobre o Vivido, 149-178.

2.1. Gente menos estudada

Muitos destes jovens auto definem-se nas suas narrativas como «gente menos (ou pouco) estudada». Embora não tenha surgido nas narrativas, esta expressão resulta da disjunção com «gente mais estudada», uma categoria ou «*vivo code*» (A. Strauss, 1987) que emerge em vários relatos, e condensa o sentido de enunciados similares como «o pouco que sei», «a pouca escola que tive» ou «a escola foi curta». Esta isotopia intimamente articulada com as analisadas anteriormente revelou-se particularmente fecunda na análise da articulação feita por estes jovens entre os seus os percursos de formação escolar, os mundos socioprofissionais e as identidades narrativamente construídas.

(...) é a arte de serralheiro, não sei se já sabe, por acaso estou a trabalhar por minha conta agora, e prontos, não é uma arte que se aprende muito, ou que se desenvolve muito a nível cultural, não é, que o saber acho que é importante, // sabe muito bem naquela altura só se arranjava outros serviços, outros empregos com mais estudos (...), no meu tempo era difícil arranjar um emprego razoável com o sexto ano. (Joaquim, serralheiro, u. t. 24/29 // 193/197)

(...) acho que o meu trabalho é o mais importante, porque eu vivo isto, eu gosto, podem achar ridículo este tipo de trabalho e ser baixo e não sei quê, mas alguém tem que o fazer e eu gosto. (Telma, micro-empresária têxtil, u. t. 381/385)

(...) uma pessoa quando tem estudos é mais fácil (...), a vida é mais fácil, uma pessoa quando não tem estudos é mais dura a vida, são mais duras as tarefas, eu digo, // penso que há muita gente estudada, (mas) eu agora penso que quem tiver estudos tem sempre mais facilidade, tem sempre mais facilidade. (Maria, costureira têxtil p/c própria, u. t. 173 // 336)

(...) se soubesse o que sei hoje, há quinze anos eu nunca tinha ido para trolha, nunca tinha ido para trolha, que é uma arte mais dura, mas estou bem, gosto da arte, só que ando sempre sujo e tal. (Armando, trolha/pintor,

Como estes extractos revelam, estes jovens aprenderam por experiência própria que a “repartição dos espaços profissionais se opera pela correspondência estabelecida entre um nível requerido e os próprios indivíduos definidos por um nível de conhecimentos adquiridos e justificado por uma certificação” (G. Jobert, 2000: 12). Dito de outro modo, aprenderam que o nível escolar constituiu o “solo vital”⁹ do percurso profissional e da identidade concedida (J-P. Boutinet, 2000: 167), aprenderam que não sendo determinante, o seu “curto” percurso escolar condicionou as possíveis identidades profissionais.

No entender deste grupo de jovens, a vida para a gente «menos estudada» é sempre mais dura – trabalho «sujo», «pesado», «duro» e «baixo» – do que vida da gente «mais estudada», habitualmente associada a trabalho «limpo», «leve» e «reconhecido», dureza agravada a nível simbólico, pelo não reconhecimento social dos saberes-fazer experienciais. Eles sabem que o saber escolar é o único que é objecto de valorização social e que o reconhecimento social só é atribuído em função desse saber. Portanto, independentemente, da quantidade e/ou qualidade dos saberes apropriados, que não são poucos, no decurso das diferentes experiências vividas; tomam por referência os saberes formalizados, leia-se o tempo de escolaridade, e posicionam-se no nível mais baixo da pirâmide dos saberes. Este extracto do relato de Cândido é bem representativo da distinção profissional e socialmente estabelecida entre os saberes-fazer de parte significativa deste grupo e o saber que “puxa pela cabeça” ou intelectual.

Ao fim de sete, oito meses eu estava à frente do escritório, foi uma alegria imensa, fui ganhar o dobro do que o que ganhava num trabalho mais duro, além de ali exigir mais, porque puxava mais pela cabeça. (Cândido, técnico de contas, u. t. 35/37)

No entanto, como na segunda parte se diz, posicionar-se “implica navegar pelas múltiplas narrativas com que entramos em contacto” (M. Spink *et al.*,

⁹ A expressão é de E. G. Calvo (cit. in J. M. Pais, 2001: 406).

1999: 56), é uma prática multivocal e por conseguinte social. Daí que este grupo constituído essencialmente por artesãos e empregados não qualificados, apesar de reiterar o gosto pelo trabalho que faz e o reconhecimento local das suas competências, se inscreva simultaneamente entre a «gente menos estudada». Efectivamente, a «identidade para si» constrói-se, com base nas categorias sociais, entre as quais assume um particular destaque o nível e o tipo dos “estudos escolares”, contudo, importa recordar, ela não se deixa encerrar por elas e, como atrás também se disse, não é fixa, mas dinâmica e também se constrói através das identidades profissionais “acessíveis durante a ‘socialização secundária’” (C. Dubar, 1997: 111), o que permitiu a este grupo de jovens reconstruir as suas identidades pessoais e sociais.

2.2. Gente mais estudada

Embora nenhum dos jovens se auto-defina de forma explícita como tal, este conceito surge implícito no conteúdo dos enunciados. Os jovens deste grupo, contrariamente aos primeiros, inscrevem-se explícita ou implicitamente na categoria «gente mais estudada», o segundo termo da disjunção acima referida, que agrega toda a informação relativa à “identidade para si”, reconstruída por referência à formação escolar e/ou profissional e, nessa medida, permitiu dar corpo a um modelo contrastante com a forma identitária acima descrita. Tal como a anterior, esta forma identitária, constrói-se e sedimenta-se nas interacções quotidianas, ao longo do tempo, e nas repercussões que tanto a formação escolar como a profissional têm no campo profissional e social. Estes relatos são particularmente elucidativos:

Eu como pessoa, uma pessoa tem que ser realista, fiquei mais rico, // eu sentia-me bem quando estava à beira dos meus amigos (...), eles olhavam para mim de maneira diferente (...) como quem diz, respeitavam-me como se eu fosse um ministro, por exemplo, eles como simples trabalhadores e eu um patrão. (Cândido, técnico de contas, u. t. 51/53 //491/495)

Pronto, a escola foi importante, porque de certeza que se eu não tivesse estudado o que estudei, não tinha conhecimentos, nem tinha capacidade

de chegar (...) aonde eu cheguei, mas pronto, de certeza que não conseguia ir, era capaz de estar aí numa fábrica, numa máquina ou qualquer coisa assim, que é coisa que não me desperta nada e consegui estar onde estou, por causa dos conhecimentos que tive na escola. (Sameiro, empregada de escritório, u. t. 1041-1045)

As expectativas de emprego destes jovens eram habitualmente mais elevadas do que entre a «gente menos estudada». Para todos aqueles que prolongaram a sua escolaridade ou tiveram oportunidade de fazer formação profissional formal, a estreita articulação entre nível escolar e a identidade profissional é uma clara evidência, o que explica a frustração sentida, por exemplo, por Sameiro em todas as situações que teve que exercer actividades profissionais que, no seu entender, não estavam em conformidade com o seu percurso de formação. Tal como aconteceu na experiência de emigração que fez e não só.

(...) primeiro eu ia com uma ideia, pronto, tinha estudos, é a mesma coisa que acontece, estes ucranianos agora que vem para cá, eles tem estudos, mas vem para um trabalho que não tem nada a ver com a formação deles. (...) Não tinha nada a ver comigo, não é, aquilo era mesmo só para não .../ Não me sentia bem lá (...). As pessoas que estavam lá, principalmente portugueses não é, com quem a gente podia nos tempos livres se relacionar, eram (...) pessoas que não têm formação. (Sameiro, empregada de escritório, u. t. 432/450 // 511/ 524)

Para esta jovem, as funções que exerceu nos serviços de limpeza de um hotel na Alemanha, estavam em claro desacordo com as suas habilitações, o 12.º ano em secretariado, pelo que frustraram completamente as suas expectativas de pessoa «mais estudada»; leia-se, com mais formação – mais tempo de escolaridade –, do que os irmãos, amigos e conhecidos ou o próprio marido.

Porém, como José Saramago poeticamente sublinha, o sentido “não é capaz de permanecer quieto, ferve de sentidos segundos, terceiros e

quartos, de direcções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo”,¹⁰ o que explica a ambivalência que, fruto, talvez, das experiências vividas, atravessa a sua narrativa. Esta jovem, se, por um lado, se localiza entre a gente «mais estudada» que a média, posição a que atribui muito sentido, ao mesmo tempo, sente a falta de um diploma bem cotado no mercado de trabalho, uma situação que a induz a posicionar-se entre a «gente menos estudada», isto é, sem formação de nível superior. Sameiro, embora reconheça que esta tem hoje menor procura e valor, para si e para sua família continua a ser sinónimo de garantia de bom emprego e melhor futuro.

Normalmente, as oportunidades boas não são para toda a gente. Sei lá, já me tem surgido assim ideias, já tenho estado a falar assim com os meus pais e/ ou com outras pessoas de família, que tem dito para continuar a estudar, tirar um curso. É assim, mas tirar um curso, por exemplo, de professora primária, que deve ser os mais curtos, penso eu, professor primário ou coisa assim. (Sameiro, empregada de escritório, u. t. 1167/1176)

Em resumo, apesar da maioria deste grupo reconhecer que apropriou um conjunto de saberes profissionais, sociais, ou outros nos contextos laborais e sociais (um conjunto de saberes-fazer, por vezes, complexos e especializados que lhes permite exercer uma arte ou profissão independente, ou ter um emprego qualificado, e um amplo conhecimento do seu meio, de si próprios, dos outros e do mundo), como não foram apropriados na escola, alguns destes jovens não os reconhecem como verdadeiros saberes.¹¹ O que em parte se explica pela tomada de consciência de que os saberes oriundos da acção, ainda que pessoal e localmente valorizados, não têm socialmente o mesmo valor que o saber escolar formalizado.

No entanto, como sublinham Davies e Harré (cit. in M. J. Spink, 1990: 56), importa tomar em consideração que o conteúdo das narrativas é sempre orientado pelo contexto argumentativo no momento da sua produção e que a

¹⁰ José Saramago (cit. in M. J. Spink *et al.*, 1999: 7). Sobre a distinção entre sentido e significação, ver J-P. Rochex (1995: 36-37).

¹¹ P. Dominicé assinala este modo de perceber os saberes não escolares entre professores e profissionais da saúde (1989: 60).

pergunta «quem sou?» tem tantas respostas, quantos os contextos dialógicos e os interlocutores. Admite-se, portanto, que a maioria destes jovens, perante um interlocutor identificado com a escola, em conformidade com a visão dominante, tenha sido inconscientemente levado a desvalorizar-se e a definir-se como «gente menos estudada».

Contudo, fruto da atitude de escuta activa que se procurou instaurar no decurso das narrativas e da intimidade dos contextos em que as mesmas ocorreram – a casa ou a oficina de trabalho –, essa «identidade atribuída» com base no nível escolar foi progressivamente equilibrada e reconstruída numa «identidade para si» ou imagem de si, fundada no que os distingue ao nível dos saberes-fazer, percebidos como indicadores de inteligência prática e objecto de forte valorização objectiva no reconhecimento local – o que permitiu confirmar que a estrutura da identidade pessoal não é estática e articula dois sentimentos antagónicos entre si, o de semelhança e o de diferença (J-P. Boutinet, 2000: 168).

CAPÍTULO IV

NA VIDA TAMBÉM SE APRENDE

É possível aprender em todas as circunstâncias da vida...

Gilbert Leclerc, 1986

B. Charlot (1997: 67) sublinha que para o ser humano, enquanto ser neoténico, nascer implica ser submetido à obrigação de aprender, o que pressupõe não só apropriar saberes como saber criar objectos ou resolver novas situações problemáticas. Para J. Dewey (1975), esta condição configura uma enorme vantagem, pois nela reside a possibilidade de tudo o que se aprende servir noutras circunstâncias para novas aprendizagens, ou seja, “aprender a aprender”. Uma ideia reiterada por D. Kolb (1984) na teoria da aprendizagem, a qual (contrariamente ao que tradicionalmente se pensava) postula: não haver aprendizagem que não comporte uma fase experiencial, existirem diferentes modos de aprender e, o mais importante, que todos são igualmente válidos. Os contributos destes teóricos da aprendizagem experiencial, entre outros, levam vários autores a reconhecer que não é apenas na escola que se aprende e que o que sabemos vai muito para além dos programas escolares (G. Leclerc, 1986; B. Lietard, 1986; B. Courtois, 1989; P. Dominicé, 1989, 1991; E. Gelpi, 1989; P. Vermersch, 1989; A. Pain, 1990; B. Rogoff, 1993; C. Josso, 2000; G. A. Pinto, 1998). Entre estes autores, Merriam *et* Clark (cit. in C. Danis, 1991: 34), investigadores do desenvolvimento humano dos adultos, entendem que a experiência da vida e do trabalho pode induzir a novas aprendizagens ou constituir ela mesma fonte de aprendizagens significativas.

Assim, a hipótese de que se pode aprender de múltiplas formas e em diversos lugares, pelos mais diversos meios, para além de constituir uma evidência que cada um de nós pode observar no seu próprio percurso de vida, tem sido confirmada por um conjunto crescente de estudos teóricos e empíricos, razão porque colhe hoje um amplo consenso. A prática do reconhecimento das aquisições extra-escolares (*prior learning assessment*), implementada nos Estados Unidos da América há mais de quatro décadas, e posteriormente alargada a outros países, bem como a crescente importância atribuída pela formação ao potencial de experiências disponíveis dos aprendentes (J-P. Boutinet, 2000: 199), demonstram que esta é hoje uma ideia consolidada e relativamente pacífica.

Partindo deste pressuposto, no desenrolar das narrativas procurou-se perceber que tipo de aprendizagens extra-escolares este grupo de jovens evocava como tendo sido significativas, qual o sentido que lhes atribuía, bem como identificar quais as situações e experiências vividas por eles que eram percebidas como tendo sido formadoras. Deve dizer-se que para alguns destes jovens esta não foi uma tarefa fácil, já que inicialmente consideravam que pouco ou nada havia a dizer. Joaquim, por exemplo, rematou subitamente a sua narrativa dizendo “para além disso não há (...), não há muito que dizer, é um emprego normal”, o que confirma a ideia, defendida por vários autores (B. Courtois, 1995; G. Jobert 1990; N. Dodier, 1995; J. P. Boutinet, 2000), de que a consciência e enunciação dos saberes experienciais extra-escolares representa para a maioria das pessoas uma tarefa difícil.

Esta dificuldade, para além das eventuais dificuldades linguajares individuais, prende-se fundamentalmente com duas ordens de razões. Primeiro, o predomínio da representação da escola como a única sede reconhecida na transmissão de saberes, que impede o espontâneo reconhecimento dos saberes experienciais extra-escolares. Segundo, o carácter corporizado e subjectivo desses saberes «imbricados no Eu» que os torna, como escreve N. Dodier (1995), muitas vezes indizíveis ou intransmissíveis.

Importa notar que parte significativa destes saberes experienciais é adquirida no contexto da acção produtiva, associativa ou desportiva – onde, como é do conhecimento geral, mais do que aprender a dizer, importa aprender a fazer, razão pela qual os aprendentes estão pouco habituados a utilizar a palavra ou qualquer outro código para expressar este seu saber. Para estes jovens, os seus saberes traduzem-se essencialmente naquilo que fazem bem e nunca, ou muito raramente, no que sobre eles dizem, o que condiciona e dificulta a verbalização deste saber experiencial.

No entanto, o clima de escuta compreensiva que desde início se procurou gerar no decorrer dos relatos bem como o recurso a pedidos de explicitação (P. Vermersch, 1989), que visaram pôr em evidência as aprendizagens na e pela experiência vivida, levaram a que lentamente fosse emergindo uma constelação de aprendizagens experienciais extra-escolares adquiridas «na participação guiada» (B. Rogoff, 1993) com adultos ou pares, na resolução dos

grandes e pequenos problemas (resultantes do envolvimento directo dos jovens entrevistados), num conjunto de práticas quotidianas e acontecimentos e/ou episódios, previstos e/ou imprevistos, vividos com grande intensidade individualmente ou em grupo, nos diferentes contextos de vida, isto é, nas suas experiências vividas e de trabalho – o espaço-tempo em que a maioria destes jovens adultos fez as aprendizagens mais significativas.

1. As figuras do aprender experiencial extra-escolar

As aprendizagens experienciais surgem nos relatos associadas a actividades quotidianas da mais diversa natureza – produtiva, associativa, religiosa, de lazer, ou outras –, actividades cuja natureza, espaço e finalidade são muito diversos mas têm um denominador comum: são fundamentalmente aprendizagens co-produzidas na acção fora do contexto escolar (A. Pain, 1990: 156 e seg.).

Aprendi bastante (...) na minha vida profissional, os próprios colegas, porque eu dizia, nesse aspecto não sou orgulhoso, sei, sei, não sei, não sei, dizia: Como é que se faz isto? Olha, lê-me isto está bem? Corrige-me os erros, põe-me as vírgulas, põe-me os acentos», eles iam-me corrigindo, ia lendo, ia tentando actualizar-me com as correcção deles. E mesmo a falar, por exemplo, eu recordo-me que na altura eu dizia «eu fez», é um erro que eu rectifiquei com a vergonha, eu aceito correcções, porque me valorizam, mas fico envergonhado. (Cândido, técnico de contas, u. t. 601/613)

Estas aprendizagens efectuadas em contextos não escolares são produto de diferentes actividades e situações, implicam diferentes conteúdos, envolvem diferentes “mestres” e remetem para diferentes dispositivos formativos. A sua natureza predominantemente prática e a heterodoxia de espaços e tempos em que ocorrem consubstancia uma verdadeira ruptura com o saber escolar, que questiona o monopólio da escola na emissão da mensagem educativa e formativa.

De acordo com a trilogia proposta pela sistematização de J-M Monteil, este saber “sob o primado da subjectivação” (cit. in B. Charlot, 1997: 70) não é considerado um verdadeiro saber, mas antes um conhecimento “rigorosamente pessoal e intransmissível” (cit. in R. Canário, 1999: 127), que o autor distingue tanto da informação como do saber. No entanto, na perspectiva de O. Reboul (1982: 84), embora o saber-fazer não se confunda com o «saber puro» ou «saber porque», configura uma inegável forma de aprender. Trata-se da *metis* dos gregos, uma forma de conhecimento desprezado por Platão, “que implica um conjunto complexo, mas muito coerente, de atitudes mentais, comportamentos intelectuais, que combina o jeito, a sagacidade, a previsão, a flexibilidade de espírito, a finta, o desenrascanço, a atenção vigilante, o sentido das oportunidades, as habilidades diversas, uma experiência longamente adquirida” (Vernant cit. in N. Denoyel, 1991: 166), ou seja, uma forma particular de inteligência.

Na verdade, para a maioria destes jovens foram as aprendizagens experienciais que mais mudança produziram nas suas competências e comportamentos e estruturaram a imagem que têm de si próprios, dos outros e do mundo, pelo que são essas as aprendizagens a que conferem maior sentido. No entender de diversos autores, entre os quais M. Fabre (1992, 1994), a mudança é a característica central e nessa medida indispensável dos processos de formação, o que autoriza a pensar que esta forma específica de saber e aprender teve um papel crucial nos processos de formação destes jovens.

Um dos factores que na análise emergiu como condicionante, quer da quantidade, quer da qualidade das aprendizagens experienciais – ou seja, da riqueza das experiências vividas –, foi a maior ou menor margem de autonomia do aprendente, a qual está intimamente ligada com as características organizacionais do contexto em que as mesmas ocorrem, o que confirma os resultados dos estudos realizados por Merrian Clark e Canan (cit. in C. Danis, 1998: 78, 79). Estes autores, que se têm dedicado ao estudo da ligação entre aprendizagem e o desenvolvimento nos adultos, sublinham a importância do papel da autonomia nas aprendizagens mais significativas. É o caso, neste grupo, dos artífices que trabalham por conta própria e de todos os outros que no exercício da sua actividade possuem maior autonomia.

É um bocadinho de tudo digamos (...), a negociação dos preços e de datas de entrega, que também é mapas para a tinturaria, comprar malhas aos “malheiros”, tratar que elas estejam cá a tempo... e depois tenho também as confecções a meu cargo (...). E a mim cabe-me também essa função de distribuir obra, fazer os mapas dos confeccionadores, no fundo tenho que administrar cada uma das confecções, ter o cuidado de nenhuma delas parar. (Júlio, assistente de administração, u. t. 129/147)

As aprendizagens na e pela experiência, tal como as aprendizagens formais, ocorrem num dado momento da história pessoal dos narradores e, simultaneamente, num dado momento da história dos “outros” com quem interagem, ou seja, estão localizadas não só no tempo como no espaço, o que tem fortes implicações na relação que as pessoas estabelecem com estes saberes – que, neste estudo, estão habitualmente associados a acontecimentos e episódios ocorridos quer nos contextos de trabalho quer nas relações interpessoais, razão porque foram agregados nas categorias: «aprendizagens no e pelo trabalho» e «aprendizagens relacionais e maturação pessoal».

1.1. Aprendizagens no e pelo trabalho

Independentemente do nível de escolaridade atingido, da profissão exercida, das actividades desenvolvidas e do campo em que exercem actualmente a actividade produtiva, não existe um único relato no *corpus* das narrativas que não faça referências a «aprendizagens no e pelo trabalho». Esta categoria pertinente,¹ ou «substantiva» na terminologia de B. Glaser e A. Strauss (cit. in C. Dubar *et al.*, 1997: 272), para além de agregar o maior número de unidades de texto e incluir aprendizagens feitas em contexto de trabalho produtivo, associativo e familiar, remete para uma vasta série de aprendizagens que, em termos de análise, foram agrupadas nas seguintes subcategorias: «uma arte», «executar tarefas», «conhecimentos técnicos», «operar

com aparelhos e máquinas», «métodos de trabalho» e «aprendizagens complementares».

Deve dizer-se que neste estudo, na esteira de O. Reboul (1982: 67, 68), se parte do pressuposto de que a actividade puramente física não existe. Como no início deste capítulo se referiu, a psicologia cognitiva há já algum tempo revelou que saber-fazer não se opõe ao “saber puro”, assim como o “manual” não se opõe ao “intelectual” – pelo contrário, são indissociáveis um do outro. Por sua vez, a psicologia do desenvolvimento mostra que é através da participação guiada com os parceiros sociais nas tarefas quotidianas que se produz o desenvolvimento cognitivo do homem (B. Rogoff, 1993). Portanto, a distinção que aqui se estabelece entre as diferentes figuras do aprender não visa estabelecer qualquer hierarquia entre elas; prende-se exclusivamente com o objectivo de caracterizar as aprendizagens apropriadas em contexto extra-escolar.

1.1.1. Aprender uma arte

Esta categoria emergente remete para a aprendizagem de uma “arte” ou profissão específica em contexto de trabalho, ou seja, a aprendizagem de um conjunto de saberes-fazer – que é mais do que um somatório de saberes-fazer parciais, é “uma estrutura” (O. Reboul, 1982: 68) que combina esperteza e experiências adquiridas e se traduz na cultura pessoal dos artesãos (N. Denoyel, 1991: 171), ou seja, um conjunto de saberes adquiridos ao longo da experiência vivida que permite a estes jovens artesãos operar nas novas situações e nessa medida consolidar e enriquecer as suas aprendizagens.

...eu isto já sabia fazer bem, que é a base, que é a cortina simples, não é, o reposteiro de lado, eu já sabia fazer isso muito bem, por exemplo, aquelas partes de cima, sabia fazer o mínimo, as sanefas (...). Eu já era capaz de fazer uma decoração para uma casa, trabalhos simples //... a experiência também é ouvir e tentar... experimentar e até dar errado e voltar a fazer... tento outra vez porque... quero aperfeiçoar e quero

¹ Uma categoria pertinente é uma categoria conceptual que resulta das palavras-chave dos

aprender coisas novas e não gosto de dizer que não sei (...). Depois eu penso muito assim, se sou capaz de fazer aquilo que é complicado, aquilo também sou. (Celeste, costureira de decoração, u. t. 904/ 913 //1578/1587)

Este extracto da narrativa de Celeste remete para o pensamento de O. Reboul. No entender do autor, sabe-se fazer tanto melhor “uma coisa quanto mais o saber em questão (...) não se esgota naquilo que se faz, mas, pelo contrário, se revela capaz de fazer qualquer outra coisa” (1982: 69), ou seja, é transferível para outras situações. Com efeito, uma «arte» revela-se no completo domínio das ferramentas e saberes-fazer aplicados a “um «material sempre recalcitrante” (R. Sainsaulieu, 1993: 162), um saber cumulativo e mutante que é mais que a soma de diferentes saberes, razão porque dominar uma arte implica uma relação bem sucedida com um mestre e os companheiros de trabalho mais conhecedores e leva o seu tempo, pois a aprendizagem de uma arte, mais do que a performance ou desempenho, visa a competência, o reconhecimento da boa obra.

1.1.2. Execução de tarefas

Entre as aprendizagens evocadas também surgem alguns «automatismos», isto é, saberes-fazer rotineiros. A aquisição destes saberes – conteúdos bem específicos – tem origem em processos com alguma analogia entre si, independentemente da diversidade dos mesmos; tarefas constantemente repetidas nos mais ínfimos pormenores, sobre cuja concepção as pessoas não têm qualquer domínio – “estender uma risca”, “meter colaretes”, “trabalhar com teares”, “meter vidros”, “limpar os escritórios”, “abastecer o supermercado”, “pintar uns carritos”, “encaixotar obra”... Estes saberes-fazer não possuem grande flexibilidade e estão frequentemente associados à construção civil e/ou à indústria têxtil – ofertas de trabalho predominantes na região, como atrás se disse.

Mais do que resultarem de um desejo ou de um efectivo interesse por determinada actividade profissional, estas aprendizagens resultaram, na

sujeitos ou unidades de sentido previamente identificadas. Cf. C. Dubar *et al.* (1997: 272).

maioria das situações, da necessidade de inserção no mundo do trabalho. Contudo, ao contrário do que se possa pensar, a aquisição destes saberes é considerada como muito significativa na maioria dos relatos; importa não esquecer o papel daquelas aprendizagens quer na adaptabilidade quer no sucesso no trabalho.

De acordo com A. Pain (1990), os efeitos educativos dos contextos de trabalho variam segundo o modelo de organização em que os mesmos se apoiam. Assim, quando a organização do sistema de produção se funda num reduzido número de tarefas por posto de trabalho, na individualização da tarefa, uma descrição pormenorizada de cada uma das funções e uma programação centralizada – ou seja, é próxima do modelo taylorista – é menos facilitadora de aprendizagens, uma vez que neste tipo de organizações a inovação tende a ser da exclusiva competência dos serviços especializados. Como facilmente se compreende, num meio muito homogêneo as oportunidades e o interesse das trocas existentes é muito menor. Por outro lado, a execução de tarefas segmentadas faz de cada operador um executante mecânico que perde a visão do conjunto do processo de produção, e à semelhança do operário na metáfora da catedral utilizada por Zabalza,² não consegue muitas vezes situar-se nele.

De acordo com vários autores (B. Courtois, 1995; A. Pain, 1990 e E. Gelpi, 1989), na maior ou menor riqueza do contexto reside um dos grandes, senão o maior condicionador ou limitador das aprendizagens experienciais extra-escolares. No entanto, como sublinha J-P. Boutinet, importa não esquecer que mesmo nos contextos de trabalho menos ricos do ponto de vista formativo toda a experiência tem uma dupla face – isto é, uma face passiva, “estruturada, feita de um habitus passivo”, e outra activa, “estruturante, feita de um habitus activo” (2000: 199), o que significa que mesmo as aprendizagens experienciais, ditas rotineiras,³ comportam, como têm revelado os estudos da

² Segundo o autor, no cenário da construção de uma catedral, onde trabalhavam diversos operários, alguém se aproximou de um operário e lhe perguntou «que fazes?», ao que ele respondeu «estou a picar pedra». Repetida a pergunta junto de um outro operário, obteve por resposta: «estou a preparar pedra para uma coluna». E repetida ainda junto de um terceiro operário, a mesma pergunta produziu a seguinte resposta: «estou a construir uma catedral». Esta metáfora foi utilizada pelo autor numa conferência há alguns anos atrás na FPCE-UP para ilustrar os diferentes níveis de consciência dos trabalhadores em relação à obra em cuja construção participam.

³ Na terminologia de P. Ricoeur, os saberes esclerosados. (Cit. in O. Reboul, 1982: 70).

Ergonomia e da Psicodinâmica do trabalho (C. Dejours, 1993: 51-52), uma dimensão produtiva.

1.1.3. Conhecimentos técnicos

Entre os saberes experienciais evocados, emerge um outro conjunto de aprendizagens, próximas da aprendizagem das artes, mas que não se restringe à aprendizagem empírica dos saberes de ofício e que remete para a aprendizagem de procedimentos baseados em conhecimentos técnicos, como a contabilidade, a gestão e administração de pequenas empresas, a montagem de sistemas electrónicos, o desenho técnico, a formação e dinamização sociocultural, as técnicas de análise laboratorial e a orçamentologia ou organização de orçamentos. Esse conjunto de aprendizagens foi designado por «conhecimentos técnicos».

Fui para lá, comecei a aprender tudo com o contabilista, que não estava lá a tempo inteiro, estava em part-time. Comecei a trabalhar aos sábados, que não era costume, mas ia trabalhar para adquirir conhecimentos, para ele me ensinar tudo que era relacionado com contabilidade. Ao fim de sete, oito meses eu estava à frente do escritório // eu fazia a contabilidade de princípio ao fim, apenas só não assinava a contabilidade. (Cândido, técnico de contas, u. t. 30/35//78/79)

Normalmente lá na empresa até vinham de fora, a ideia, o *croquis*, depois a gente só desenhava o molde, se é assim que querem ou não, para depois confeccionar as peças e era eu que estava mais à frente disso. Como entrei para lá, fui logo eu para isso (...), era uma modelista que criava os modelos, depois a gente só desenhava o molde. (Liliana, operadora de computador, u. t. 60/64)

Era por exemplo fazer testes ao algodão, em resistência do algodão, depois tinha-se que juntar as fibras todas do mesmo tamanho e pronto (...), a gente estava ali a limpar o algodão até ficar todas mais ou menos ao mesmo modelo, que era para depois se pôr no aparelhinho para ver a resistência(...), víamos o peso, a gramagem do algodão. (Sameiro,

empregada de escritório, u. t. 397/407)

Eu (na Força Aérea) estive a trabalhar no Laboratório (...). O Laboratório ajudou-me imenso porque (...) tínhamos que perceber um bocado o que é que se passava na Bioquímica e na parte da Hematologia dos doentes, isso ajudou-me imenso porque aqueles valores já não eram estranhos para mim. (Vânia, enfermeira, u. t. 245/250)

Por exemplo, o projecto de uma casa (...), por acaso fiz bastantes, já passei por isso nesse tal decorador. Ele além de ser decorador era também engenheiro e fazia projectos de construção civil e eu fazia os desenhos (...), eu fazia o final através do esboço que ele me fazia. (Cândido, técnico de contas u. t. 803/811)

Embora alguns destes conhecimentos técnicos tenham sido posteriormente aprofundados através da frequência de cursos de formação profissional ou contínua, importa sublinhar que a aquisição inicial das técnicas acima referidas ocorre habitualmente em contextos de trabalho, produtivo ou associativo, isto é, correspondem a co-produtos da actividade desenvolvida na vida quotidiana, como mostra o amplo conjunto de relatos acima reproduzido.

1.1.4. Saber-operar com aparelhos e máquinas

Intimamente articuladas com as aprendizagens anteriores, surgem nos relatos referências a saber-operar com máquinas e aparelhos, entre os quais o computador – sinal dos tempos – assume um particular destaque. Este tipo de aprendizagem, decorrente da necessidade de acompanhar as constantes transformações tecnológicas, é particularmente valorizada quer pelas empresas, quer pelos próprios aprendentes. É o caso de Liliana, uma modelista que se tornou operadora de computador e que, devido à reestruturação dos sistemas informáticos da empresa na passagem do milénio, teve oportunidade de actualizar os seus conhecimentos, aprendendo a operar com novos programas informáticos.

Aprendi a trabalhar, o que eu fazia à mão, a fazer no computador, o monitor foi lá à empresa, para aprender a trabalhar com os computadores (... depois), eles mudaram o sistema por causa do ano dois mil, os programas eram diferentes e fomos aprender a trabalhar com os programas (...). E agora com o computador é muito melhor, enquanto à mão tinha que estar a fazer imensas contas, ali no computador, muitas das coisas ele já faz, no antigo não fazia, continuávamos a fazer também, agora neste está muito mais simplificado. (Liliana, operadora de computador, u. t. 93/111)

A crescente substituição que os diversos aparelhos em geral e a informática em particular têm vindo a fazer das tradicionais ferramentas nas mais diversas áreas de actividade e a poupança de recursos individuais e colectivos que a mesma representa conferiram a estes saberes operativos uma elevada cotação na “bolsa de competências” do actual mercado de trabalho, uma das razões porque são habitualmente valorizados por aqueles que os detêm. O prestígio deste saber operativo é, na prática, reforçado quer pela sua aplicação imediata, quer pelo reconhecimento que traz àqueles que o detêm, o que explica que seja habitualmente percebido como uma mais-valia inquestionável por parte dos aprendentes.

Não digo que seja um ás a trabalhar em computadores, mas nunca tirei curso nenhum de computadores e para o meu dia a dia não tenho dificuldades em trabalhar em computadores, é uma coisa que se aprende rápido (...), não é preciso tirar cursos para se trabalhar em computadores (...), da parte do utilizador acho que não é preciso. (Cândido, técnico de contas, u. t. 623/633)

(...) abriu-me novas áreas, portanto, não só mesmo em relação à têxtil, mas também em relação a outras coisas que hoje são muito importantes, como computadores e coisas desse estilo, que foi lá que eu me aperfeiçoei, que aprendi, na altura não sabia nada, antes de ir para lá, mas foi lá que eu aprendi, me aperfeiçoei. E hoje aqui na fábrica, é outra das minhas funções, é que tenho que coordenar um bocadinho, porque há dois anos quando eu vim para aqui, só havia dois computadores no escritório, dois «386». E hoje todos os gabinetes têm computadores (...), sinto que a

minha vinda para aqui fez evoluir um bocadinho o método de trabalho.
(Júlio, assistente da administração, u. t.198 // 211/223)

O contraste entre esta figura do aprender e a das artes, acima referida, revela que neste grupo de jovens se vivem «tempos cruzados» (A. S. Silva, 1994), isto é, paralelamente a aprendizagens tradicionais enraizadas num tempo pré-moderno e fundadas no modelo do aprendiz, coexistem aprendizagens que independentemente do modelo inerente à sua apropriação se tem orientado essencialmente para um tempo futuro. Este quadro confirma a tese de A. Pain (1990) de que nas mudanças induzidas nos diversos sub-sistemas sociais existem potencialidades formativas. Segundo este autor, a mudança de comportamentos e valores resultante da confrontação entre o homem e o meio tem um papel central no processo permanente de reorganização do conhecimento.⁴

1.1.5. Métodos de trabalho

Entre as aprendizagens induzidas pelas mudanças nos sub-sistemas sociais encontra-se a dos novos «métodos de trabalho», outra aprendizagem significativa identificada entre as figuras do aprender evocadas. Como é do conhecimento geral, nas últimas décadas – particularmente na de noventa –, a organização do trabalho nos sistemas produtivos sofreu a nível internacional mudanças muito significativas (L. Boltanski *et al.*, 1999). Entre elas, e contrariamente ao que até então acontecia, surgiu a valorização da polivalência, exaltada na narrativa de Victor. É com visível orgulho que este jovem fala da surpresa provocada nos clientes pela eficácia do método de trabalho seguido na sua empresa.

Há empresas aí que para fazer aquilo vem aquele funcionário, para fazer outra, vem o outro, nós não, nós não estamos dependentes, nós fazemos tudo, há clientes que ficam admirados, como nós chegamos ali, um empregado só faz tudo. (Victor, serralheiro, u. t. 169/172)

No sector da indústria têxtil, dominante na região de onde provém este grupo de jovens, as referidas mudanças reflectiram-se na introdução de um conjunto de novas regras e valores na organização de trabalho, tais como a polivalência e a flexibilidade, as quais, quer as pequenas empresas, quer os sujeitos individualmente, aceitaram como legítimas, tendendo, por conseguinte, a reproduzi-las. A apropriação dos novos métodos – indissociáveis de novos modelos organizacionais e administrativos –, que passam consciente ou inconscientemente a incorporar, faz-se por impregnação na constante interacção quotidiana. O relato de Júlio, que a seguir se reproduz, é bem representativo de algumas dessas novas metodologias de trabalho instituídas.

A nossa maneira de trabalhar é assim, nós preparamos as matérias-primas, vendemos tudo aos confeccionadores e depois compramo-lhes as peças de volta, é por isso que não se pode considerar uma sub-emprego. É um bocado diferente, é porque responsabiliza-os mais também. (Júlio, assistente da administração, u. t. 150 /155)

Telma, uma micro empresária têxtil ou confeccionadora na terminologia de Júlio, adaptou-se rapidamente, como muitos outros na sua região, as novas regras de organização do trabalho. O seu relato é revelador da apropriação dos novos métodos de produção.

Trabalho para uma empresa maior, chama-se «trabalhar a feição», eles põem-me em casa o trabalho, eu confecciono e entrego, eles só embalam e exportam. // Tenho três empregadas, o meu marido e uma senhora que me remata a obra toda fora, a parte de cortar linhas e virar as peças e dobrar para ir para a fábrica, não faço nada disso dentro da minha casa, é fora, uma senhora que está fora (...) não é uma funcionária minha, porque não faço descontos para ela. (Telma, micro-empresária, u. t. 139/142 //314/321)

⁴ Esta ideia, conjuntamente com a capacidade de auto-criação humana, fundamenta o conceito da educação informal. Cf. A. Pain (1990).

No entanto, a referência à aprendizagem de métodos não se esgota no domínio da actividade industrial; surge também no relato de jovens que exercem a sua actividade noutras áreas. Por exemplo, Mário, um jovem talhante, descreve o método que segue na compra das reses para abate junto dos produtores – método aprendido com o pai, um negociante com uma longa experiência em várias áreas do comércio e restauração – e faz uma análise comparativa entre esse e outros métodos conhecidos.

Nós temos um método de trabalhar, há regatões de gado que chegam ali, vêm o animal, "olhe dou tanto", nem pesam nem nada (...). O nosso sistema de trabalhar é: escolhemos o animal para abater, depois estipulamos um preço com o lavrador, não é, 700 ou 600, ou o preço que for, e o peso que o novilho der ou o boi, é o que é, faz-se a conta e paga-se ao homem. (...). Muitas vezes o meu pai, no princípio, comprava a olho, só que estava a contar que o boi dava 200 kg e só dava 150 kg. Às vezes até dava mais. Pronto, e agora mesmo os lavradores agora ficam mais contentes. (Mário, talhante, u. t. 689/722)

A aprendizagem de novos métodos de trabalho é uma das figuras do aprender que permite a alguns destes jovens, particularmente aqueles cujo percurso é marcado por uma maior mobilidade, tomar consciência do carácter transitório dos saberes e, nessa medida, compreender que a aprendizagem não é um processo encerrado, mas um processo de contínua renovação e reestruturação, ou seja, um processo permanente.

Sempre a aprender, ainda hoje estou a aprender, porque eu trabalho aqui, tenho um sistema de trabalho, mudo para outro, tenho que aprender tudo de novo, mas as bases essenciais estão cá todas, quer dizer é só a organização, os métodos de trabalho é que são diferentes. (Cândido, técnico de contas, u. t. 336/341)

Contrariamente ao que muitas vezes se pensa, esta constelação das «aprendizagens no e pelo trabalho» revela que as mesmas não se limitam a uma mera reprodução da tarefa previamente aprendida. Saber-fazer também é, como mostram alguns dos relatos, saber utilizar os saberes e competências

adquiridas em situações que estão para além da situação de aprendizagem – ou, como diria N. Denoyel (1991: 173), um “produto e produtor” de saberes e de cultura. Estes relatos são particularmente elucidativos.

Só para ter um exemplo, quando eu fui para lá, eu fui o décimo primeiro empregado do armazém, quando eu saí de lá só ficou lá uma pessoa (...) que fazia o trabalho todo (...). Houve uma organização do trabalho, tornaram-se as coisas bem mais fáceis do que eram. (Júlio, assistente da administração, u. t. 597/600)

Eu acho que tenho muita coisa aqui dentro (...) e não tenho tido oportunidade para mostrar, (...) acho que devíamos explorar mais, mas infelizmente acho que não tenho patrão à altura // nos meus tempos livres aqui em casa inventar fórmulas, por exemplo fazer um determinado quadro, para um determinado serviço (...), inventar uma fórmula para as coisas me aparecerem lá, simplificar as tarefas. (Cândido, técnico de contas, u. t. 674/680//713/717)

“Poupar os seus próprios recursos para tirar deles o melhor partido, sem esforço inútil” (O. Reboul, 1982: 67) – como fez Júlio e Cândido deseja fazer – é um indicador de «saber-fazer bem» ou agir inteligentemente. Segundo O. Reboul, o que distingue os saberes-fazer não é a sua natureza «manual» ou «intelectual», mas a maior ou menor capacidade de adaptação da conduta adquirida às diferentes situações, ou seja, a capacidade de “fazer frente a dificuldades imprevistas” e “poder poupar os seus próprios recursos para tirar deles o melhor partido” (*ibid.*); é, no fundo, “poder agir inteligentemente” (*ibid.*).

Em resumo, aprender no e pelo trabalho produtivo, associativo ou recreativo vai muito para além da estrita aprendizagem e reprodução de gestos automáticos específicos; inclui o domínio de máquinas e aparelhos, o domínio de métodos de organização e trabalho, a aprendizagem de técnicas, ou seja, a apropriação pessoal de uma constelação de saberes-fazer experimentados, produzidos na procura das melhores soluções para os vários problemas e situações, ao longo dos percursos de vida, isto é, implica o desenvolvimento de competências tanto no domínio técnico-profissional como cognitivo ou afectivo. Por outras palavras, a aquisição de saberes-fazer estruturantes implica

aprender a pensar, organizar, reflectir, criar e agir inteligentemente – implica a pessoa enquanto totalidade.

Por último, a análise do *corpus* das narrativas permite concluir que os efeitos educativos decorrentes da participação nas múltiplas actividades quotidianas – trabalho, familiares, associativas, recreativas, lazer ou outras – se apoiam em três pilares, que configuram uma espécie de denominador comum. Os interesses e desejos de quem aprende – uma condição imprescindível –, o maior ou menor desafio colocado pelas diferentes situações com que se confrontam nas actividades desenvolvidas e a maior ou menor abertura dos contextos à iniciativa e participação dos sujeitos na organização das mesmas.

1.1.6. Aprendizagens complementares

Em quatro dos casos estudados, os conhecimentos técnicos adquiridos nos contextos da acção produtiva ou associativa desempenharam um papel essencial na mobilização dos jovens para a procura de novos saberes, novas capacidades e competências, através da frequência de cursos de formação profissional ou, como no caso de Liliana, para a aceitação das oportunidades de formação proporcionadas pela empresa.

Fui tirar o curso de modelação, já há dez anos (...). Havia esses cursos e a empresa ia pôr lá alguém, fui eu e outra pessoa //. Foi um ano, mas era só à noite, todos os dias, mas à noite, três horas todos os dias, era a empresa que pagava o curso, mas a gente pagava o material, era assim meio, meio praticamente (...). Era só mesmo modelação, só a parte técnica, davam as medidas para uma *t. shirt*, ou uma *sweater* ou qualquer coisa e a gente tinha que a criar os moldes para depois dar essas medidas (...). Nesse curso foi onde eu aprendi mais para exercer agora, antes foi pela experiência. (Liliana, operadora de computador, u. t. 44/45 // 68/85)

Ainda que esta formação profissional complementar (G. Jobert, 1984), à imagem da realizada em contexto de trabalho, visasse sobretudo formar estes jovens «para qualquer coisa» (Fabre, 1992, 1994), ou seja, para o exercício de

funções sociais bem precisas (técnica de modelação, operadora de computador, técnico de contas, técnico de farmácia...), ela revestiu-se de características bem diferentes da anterior: obedeceu a programas e planos de estudo previamente definidos, foi orientada por formadores especializados para esse efeito e tinha, sobretudo, objectivos formativos bem explícitos. E embora no curso de formação de Liliana tivesse predominado a componente prática, nos restantes casos existiu uma dialéctica entre as componentes teórica e prática.

(...) uma formação excepcional, nós tínhamos disciplinas de Inglês, tínhamos disciplinas de Direito, tínhamos Toxicologia, tínhamos Técnicas de farmacêutica, Farmácia-galénica e muitos mais, Informática. (...). Aprendi coisas incríveis mesmo sobre farmácia. Hoje em dia ponho em prática // Sou o único que faço isso lá na farmácia, já todos ouviram dezenas de vezes mas ninguém diz isso, por exemplo, há 1001 antibióticos e os antibióticos que são derivados da penicilina diminuem o efeito da pílula, (...). «Previna-se porque isto diminui-lhe o efeito da pílula e pode ter consequências».(...), tomar antibiótico e chupar bastante anti-ácidos ou tomar medicamentos que são chamados bases, para azias e para tratamento do estômago e assim, aquilo reduz o efeito do antibiótico, assim como esses antibióticos também administrados em crianças também prejudica gravemente o crescimento ósseo das crianças. (Elias, técnico de farmácia, u. t. 1820/2071//2081/2132)

A análise destas narrativas confirma a ideia defendida por vários autores, entre os quais B. Lietard (1986: 17), de que a formação para os aprendentes adultos assume sentido em relação ao seu valor de uso. Para além do prazer pessoal em aceder a novos saberes, a análise permitiu identificar uma constelação de outros sentidos atribuídos a estas aprendizagens da formação: o reconhecimento dos saberes e competências profissionais, o aumento de poder⁵ a nível profissional, a segurança e/ou promoção no emprego e a inerente mobilidade social ascendente, sentidos que variam tanto quanto a diversidade de sujeitos e suas psicologias (P. Dominicé, 1990: 64). Por essa razão, apesar do “sacrifício” que os cursos de formação e a sua natureza pós-

laboral representaram (deslocações, despesas e poucas horas de descanso) e da perseverança necessária para conseguir chegar ao fim, todos os jovens entrevistados que fizeram formação consideram as aprendizagens adquiridas na formação muito significativas. O relato de Liliana é bem elucidativo

Na primeira empresa fui operária normal, (...) estava praticamente a fazer a mesma coisa só que era a preparar a contar as peças //. Agora desde que fui tirar esse curso tenho os meus clientes //. Não somos uma empregada normal, temos mais privilégios em relação às outras (...). Eles lá na empresa optaram por não pôr nenhuma categoria à frente de operadora (...), tenho o diploma do último curso que fiz e dentro do curso tem várias especialidades, a gente tem um livrinho com isso tudo o que fez, com o currículo (...). Do primeiro curso, eu tenho também, tenho o diploma de modelação, esse já me daria, se fosse para outra empresa, para eles reconhecer o que eu tinha. (Liliana, operadora de computador, u. t. 107/109 // 120 /121 // 326/345)

Dois destes relatos acrescentam-lhe um outro sentido particularmente significativo, o de uma apreciada desforra do insucesso obtido na experiência escolar inicial.⁶ O sucesso obtido nos cursos de formação profissional é lido por estes jovens adultos como a confirmação da tese de que o insucesso sofrido na escola não decorreu de eventuais dificuldades intelectuais e, o mais importante, contribuiu para a reabilitação da sua auto-imagem enquanto sujeitos-epistémicos ou «sujeitos de saber» (B. Charlot, 1997: 68).

(...) eu resolvi tirar um curso de contabilidade e gestão. Não tinha habilitações para isso, tive que viciar, entre aspas, as minhas habilitações, para poder me inscrever nesse curso. Consegui tirar esse curso, não fui o melhor da turma, mas fui um dos melhores, passei com a nota geral de catorze, penso que para quem tinha o segundo ano era muito bom (...) Aprendi muita coisa: aprendi a ser uma pessoa mais culta, aprendi a ser uma pessoa mais calma, a pensar melhor na vida, olhar para o futuro de maneira diferente. (Cândido, técnico de contas, u. t. 49/62)

⁵ O saber-fazer bem é, como diz O. Reboul, uma forma de poder. Cf. O. Reboul (1982: 66, 67).

⁶ Este dado também é assinalado nas narrativas biográficas analisadas por P. Dominicé (1990: 102).

Para além de se reflectirem, na prática, num efectivo aumento da capacidade operativa, estas aprendizagens complementares tiveram sérias implicações no reconhecimento profissional e social das novas competências dos sujeitos e, sobretudo, dos diplomas obtidos, tendo nessa medida importantes reflexos na capacidade negocial e no estatuto profissional e social destes jovens, contribuindo, desse modo, para reforçar a sua auto-imagem e reconstruir quer a sua identidade biográfica, quer a relacional (C. Dubar, 1997: 109). O relato de Júlio confirma a tese de Sainsaulieu de que a identidade se define na “experiência relacional e social de poder” (*ibid.*: 115).

Fui tirar esse curso (...), tiveram necessidade de um monitor para aquela área (...), fui para lá, estive lá três anos como formador, dava formação na área do corte, métodos e tempos, controle de qualidade, tudo digamos ligado a esta área que no fundo eu estou agora //. Foi muito interessante e de início eu gostava muito (...). Gostava muito de trabalhar com turmas pós-laborais, iam lá com um sacrifício enorme depois de um dia de trabalho, (...) e nessa altura já não eram subsidiados, portanto iam mesmo lá com interesse de aprender e aí já sabiam, gostava muito mais de trabalhar com adultos. Tive como alunos desde administradores de empresas, engenheiros, doutores, administradores de empresas, tive alunos de todo o nível digamos assim. (Júlio, assistente de administração, u. t. 84/109 // 225/263)

Por último, importa notar que, contrariamente ao princípio básico da educação permanente segundo o qual ninguém deverá ser sujeito a aprender aquilo que já sabe (G. Leclerc, 1986: 12), estas formações complementares – embora visassem aprofundar saberes profissionais experientialmente adquiridos, ou seja, estivessem fundamentalmente viradas para a aquisição de conhecimentos técnicos e competências profissionais – fizeram tábua rasa dos saberes-fazer previamente adquiridos por estes jovens, não os reconheceram nem lhes deram continuidade. Contudo, como nos mostra este extracto do relato de Cândido, estas aprendizagens transformaram as experiências vividas em factores estruturantes de novas competências e, o mais importante, conferiram-lhes novos sentidos.

O curso era um curso de contabilidade e gestão. Era Contabilidade Geral; Noções de Comércio, Fiscalidade... Eram quatro ou cinco cadeiras, não me lembro agora das outras, umas mais importantes que outras, porque eu como já ia para lá com uma certa prática. Foi por isso que se tornou mais fácil, principalmente na prática. Eu na teoria, prontos, havia certas teorias que eu não estava habituado a ouvir, mas quando se impunha a prática era quase igual aí facilitou-me bastante. (Cândido, técnico de contas, u. t. 100/113)

1.2. Aprendizagens relacionais e desenvolvimento pessoal

Segundo G. Gusdorff e Bollnow (cit. *in* O. Reboul, 1982: 73), na aquisição de um saber-fazer “sempre se aprende outra coisa além do que se aprende – e esta outra coisa é o essencial, a educação do ser na sua totalidade”. Na mesma linha de pensamento, para G. Berger, a aprendizagem de conteúdos técnicos ou de uma profissão é indissociável da aquisição de normas de comportamento e valores. Nas palavras deste autor, “a formação profissional também é, e talvez em primeiro lugar, socialização profissional e identificação com figuras portadoras de modelos positivos” (1990: 81), de onde se depreende que no apropriar do domínio de uma técnica também se adquire um certo domínio sobre si mesmo, ou seja, que ao apropriar o saber-fazer também se «aprende a ser».

Com efeito, a análise permitiu compreender que para este grupo de jovens, tal como para os entrevistados de Sainsaulieu, o trabalho não se restringe a um conjunto de “relações técnicas e instrumentais” (1996: 188), razão pela qual as narrativas recolhidas paralelamente às «aprendizagens no e pelo trabalho» acima descritas dedicam um espaço significativo à evocação de um conjunto de aprendizagens relacionais e afectivas, traduzidas em desenvolvimento pessoal. Essas aprendizagens, porém, não se limitam à participação nas actividades produtivas (estendem-se às actividades familiares, associativas, recreativas ou outras) e permitiram a estes jovens apropriar grande parte dos seus modos de agir, ser, pensar e estar nos grupos a que pertencem, ou seja, permitiram a estes jovens saber-ser.

De acordo com os relatos foi participando activamente nas actividades quotidianas com os pares, observando, escutando, comunicando e interagindo com os outros, que impregnaram a cultura dos grupos em que participaram e fizeram aprendizagens que relevam da esfera afectiva e relacional, promovendo o seu desenvolvimento pessoal. Esta colagem do relato de Armando é bem representativa de algumas das aprendizagens relacionais e afectivas mais referidas.

Fora da escola aprende-se a convivência com os amigos, tem que se respeitar toda a gente (...). Aprendi com ele [o mestre] a ser homem //eu era assim um bocado... um bocado maroto e muito pessoal dizia «ui! que isto vai ser um desgraça para a família» (...). Nunca tratei mal ninguém, nunca faltei ao respeito à minha mãe. // Esse [o mestre] era assim um pessoa muito calma e tal, eu seguia, ia para o trabalho, chegava aqui ia para casa (...), como fui uma pessoa que casei cedo, tive logo uma criança // Com elas [as filhas] aprendi a ser meigo. (Armando, trolha-pintor, u. t. 50/63 // 98/102 // 174/182 // 339)

Neste como nos restantes relatos, as diferentes dimensões do saber-ser surgem associadas entre si, bem como com o desenvolvimento pessoal ou a “actualização do potencial de adulto”,⁷ que, como acima se diz, não só está intimamente ligado às aprendizagens em geral como às relacionais e afectivas.⁸ A proximidade e uma certa imbricação entre as diversas aprendizagens agregadas nesta constelação fez com que nem sempre fosse fácil distingui-las – não se localizam num tempo certo, nem têm sede própria ou uma natureza monolítica, o que dificulta um pouco a tarefa. No entanto, para facilitar a análise dividiram-se «as aprendizagens relacionais....» nas seguintes categorias: «relações de bem-estar», «normas, preceitos e valores» e «compreender as pessoas e o mundo». Dado o carácter indissociável do desenvolvimento pessoal e social das diferentes dimensões do saber-ser, entendeu-se por bem

⁷ Esta expressão traduz a concepção do desenvolvimento adulto de Merriam et Clark (1991), uma concepção partilhada com autores como Pronovost, Billington e Adair (cit. in C. Danis, 1998: 60).

⁸ Os estudos de Merriam et Clark (1991) e de Canan (1991) revelam a existência de uma estreita ligação entre aprendizagem e desenvolvimento pessoal (cit. in C. Danis, *op. cit.*).

não lhe atribuir uma categoria específica e assinalar sempre que for pertinente as suas especificidades.

1.2.1. Relações de bem-estar

Esta categoria cobre um conjunto de múltiplas aprendizagens, algumas adquiridas desde cedo, que permitiram a uma parte significativa dos sujeitos descobrir o valor da vida em comum, o convívio com os amigos, a solidariedade no trabalho, a amizade, a camaradagem, o amor familiar, enfim, um conjunto de aprendizagens orientadas para um saber-estar e saber-agir, para a promoção de relações de bem-estar ou, pelo menos, para o evitar das situações de conflito, uma sabedoria adquirida ao longo dos tempos que promove um certo hedonismo na relação interpessoal quer na vida familiar e social, quer na actividade laboral.

(...) fomos sempre muito unidos, a família, entre irmãos fomos sempre «um por todos e todos por um». É, não havia aquelas (...) desavenças entre pai e mãe e os irmãos, aqui não, talvez pelo respeito que havia entre o meu pai e a minha mãe, eu nunca vi o meu pai a discutir com a minha mãe, ou a levantar-lhe a mão ou..., houve sempre ali uma convivência muito grande, (...) eu hoje comparo-me um bocadinho ao meu pai. (Filipe, operário têxtil, u. t. 168/179)

Sempre gostei, gosto de me sentir bem e para me sentir bem não posso andar com determinadas coisas, como essa que eu falei de andar com a bandeira do estatuto e dizer «tens que me falar de outra maneira porque eu sou teu chefe», coisas assim desse estilo, que não necessito delas no dia à dia e penso que consigo bons resultados por isso. Notei isso desde o primeiro emprego que tive.// Eu tenho uma grande responsabilidade por esse bom relacionamento, isto não é ser pretensioso nem nada, é uma questão de eu ver as coisa e ver como era antes de mim e depois de mim. (Júlio, assistente de administração, u. t. 561/567// 622/625)

Porque nós no fundo somos patrões, mas também somos gente e para quê que vamos andar a martirizar quem está a trabalhar, se eu também sei

o que é trabalhar, porque é que não temos uma relação boa, porque é que não conversamos? (...) A gente pode estar a conversar e a trabalhar.(...), eu sei que tenho pessoas responsáveis a trabalhar, no fundo sabem tanto como eu (...). Era aquilo que eu sempre (...) quis para mim, que em tempos não tive (...), se eu não tivesse passado um bocadinho na outra fábrica grande, eu não sei, não imagino. (Telma, micro-empresária, u. t. 416 /455)

1.2.2. Normas, preceitos e valores

Intimamente articulado com as aprendizagens anteriores, surge um conjunto de valores e padrões de comportamento apropriados na vida quotidiana, particularmente nos contextos familiar e produtivo. O respeito pelos mais velhos em geral e os pais em particular, a sinceridade, a honestidade, a seriedade, a economia ou poupança, o trabalho, a solidariedade, a união familiar, a humildade, a responsabilidade são alguns dos valores evocados e valorizados, valores que põem em relevo não só a acção socializadora da família como de todos os outros agentes de socialização com que os jovens interagem quotidianamente, inclusive o local de trabalho.

Embora as práticas discursivas sobre os códigos comportamentais assumam nos relatos uma dupla forma – positiva, quando remetem para o que se deve fazer; negativa, quando descrevem o que se deve evitar –, elas orientam-se por uma mesma lógica: a conformidade à norma, preceitos e valores da família e cultura do grupo de pertença ou de referência (G. Rocher, 1968). Nestes extensos e significativos extractos ressaltam alguns dos valores e padrões comportamentais apropriados na família ou com pessoas significativas.

(...) fui sempre aquela pessoa humilde, que ainda hoje o sou (...) nunca fui um estroina (....) O meu mestre dava-me muita força, apoiava-me, dizia-me para eu não (...) me meter nos cafés, para não me meter nos ambientes maus, eu olhei um bocado a ele. // Não gosto muito de ir para o café, não gosto de fumar, não gosto de beber, // honesto e sincero, sério que é um coisa fundamental, uma pessoa tem que ser muito sério, uma pessoa entra em muitas casas... (Armando, trolha-pintor, u. t. 103/108 // 164/165 //

(...) a minha família educou-me bem // Deram-me todo o apoio e todo o carinho, mas nunca me puderam dar dinheiro, não é por isso que eu gosto menos deles ou que tenho menos consideração por eles, se calhar até mais, que muitos que tiveram tudo dos pais, tenho todo o respeito e toda a consideração. (Júlio, assistente de administração, u. t. 334 // 544/549)

Deram-me um acompanhamento da sociedade actual (...), para eu não me esbarrar, principalmente lá fora quando eu fui, por exemplo, para a escola, para a secundária. Mostraram-me tudo o que era no fundo a realidade, a vida, nunca me esconderam nada e tudo isso, acho que (...) também tem influência no nosso comportamento (...), como é que hei-de dizer, as coisas más da vida de sociedade (...). E pronto, a maneira da gente reagir perante essas situações. No fundo, as coisas más, (...) os vícios e coisas do género. As coisas boas, sei lá, é tudo no fundo que se supera essas coisas. (Sameiro, empregada de escritório, u. t. 15/29)

Todos os narradores, sem excepção, atribuem grande importância à aprendizagem das normas, preceitos e valores em geral, ou seja, ao pólo normativo das aprendizagens relacionais. Contudo, as referências ao saber-estar em conformidade com as normas e valores, em particular o respeito pelos pais, assumem maior relevância nos discursos masculinos. Curiosamente, neste grupo, a inconformidade com a norma raramente é evocada e, quando surge, quase nunca está relacionada com transgressões aos códigos da família, mas sim com os códigos da escola. Contudo, mesmo nessas situações não assume uma expressão significativa.⁹

Como se disse nos capítulos precedentes, entre os valores adquiridos nas práticas quotidianas da família, o valor do trabalho assume um particular relevo, bem como um papel central na avaliação que alguns destes jovens fazem de si próprios e dos outros.

Acho que o meu trabalho é o mais importante, porque eu vivo isto, eu gosto, podem achar ridículo este tipo de trabalho e ser baixo e não sei quê,

mas alguém tem que o fazer e eu gosto. Faz falta (...), eu acho que o trabalho é importante na vida da pessoa, muito importante, há gente que tenta pôr sempre o trabalho de lado, não, eu acho que o trabalho faz muita falta. (Telma, micro-empresária, u. t. 383/394)

Importa recordar, como sublinha M. Ribeiro, que tanto no meio rural como entre as famílias pluriactivas, de onde provêm estes jovens, o trabalho é valorizado “(quase) até aos limites da glorificação” (cit. *in* G. Pinto, 1988: 83), pelo que se promove, desde muito cedo, o envolvimento das crianças nas actividades domésticas ou laborais (R. Iturra, 1990^a, 1990^b; R. Vieira, 1998; S. Stoer e H. Araújo, 1992; G. A. Pinto, 1998). Estes relatos são bem representativos.

Eu em casa chegava, trocava de roupa e ia ajudar a minha mãe no que fosse preciso. E continuei a fazer a mesma coisa enquanto estava no liceu (...). Os meus pais sempre tiveram terras de cultivo e então a gente tinha que trabalhar, ajudar. // A gente chegava, tinha que ir ajudar os pais e trabalhávamos muito, todos os dias. Desde os 7 [anos], de Inverno, se estivesse a chover ou se estivesse mau tempo não íamos. Mas no Verão, chegávamos da escola e íamos trabalhar até anoitecer. (Vânia, enfermeira, u. t. 923/937// 1261/1265)

Eu gostava de ir para a máquina de costura da minha mãe (...), eu recordo-me que a minha mãe punha-me ali mesmo a aprender, 6, 7 [anos], por aí que eu comecei (...), influenciava-me muito para aprender também, e no fundo eu se calhar até gostava, porque eu não contrariava, eu aprendia, porque eu gostava de ir para a máquina. (Celeste, costureira de decoração, u. t. 821/847)

E por outro lado, nas famílias mais numerosas dos meios populares, frequentemente, aos filhos “mais velhos são atribuídas as tarefas que envolvem mais complexidade operatória, maior capacidade de raciocínio” (G. A. Pinto, 1998: 67), as quais muitas vezes coincidem com as que requerem mais esforço físico. Luísa, por exemplo, foi chamada a assumir desde muito cedo,

⁹ A inconformidade com a norma apenas surge em duas das narrativas e é de registar que nos

praticamente em exclusivo, as tarefas domésticas – criar os irmãos mais novos, assegurar e preparar refeições, limpar e cuidar da casa, cuidar de familiares doentes, ou seja, assegurar a complexidade do «consumo antroponómico» (D. Bertaux, 1978: 51) da família.

De certa maneira os meus pais também me responsabilizaram desde muito pequena, reconheço hoje que sei lidar muito melhor com uma questão doméstica, prontos, o facto de lidar com uma casa, com a orientação mesmo de cozinha e tudo, às vezes coisas que não dava valor (...). Mas já desde muito nova que sou eu, cá em casa, que vou fazer as compras(...). Eu com quinze anos, estava o meu irmão mais novo com três, ficava muitas vezes aos domingos com ele, // talvez por na altura eu ser mais responsável, eu própria achava que não tinha capacidade para brincar, ou sei lá, não alinhava nas brincadeiras e se calhar hoje tenho saudades um bocado disso, porque acho que sou séria nesse aspecto e às vezes falta-me esse lado de brincadeira. (Luísa, técnica de contas, u. t. 758/785 //1004/1011)

A primazia dada ao valor do trabalho numa parte significativa das narrativas decorre de um conjunto de representações. Para a maioria do grupo, o trabalho representa “uma verdadeira escola de valores” (M. Ribeiro, cit. in G. Pinto, 1998: 38), onde se aprende a autonomia, a honestidade, a responsabilidade, entre outros, ou seja, onde se aprende «a ser homem» ou mulher – por outras palavras, um espaço de socialização que garante a passagem à vida adulta.

Ao contrário do que se poderia pensar, os relatos sublinham a importância da assunção de responsabilidades no trabalho, como algo que faz parte do crescimento pessoal, como uma aprendizagem significativa. São vários os relatos que põem em evidência a aprendizagem da responsabilidade no contexto da actividade produtiva, enquanto “actualização do potencial de adulto”.

Eu comecei ainda em solteira (...), pronto isso também me veio trazer muita responsabilidade (...), aventurei-me a vir para casa trabalhar por

relatos femininos esta categoria não tem qualquer expressão.

conta própria, e então aí é que eu também acho que comecei lentamente a crescer, porque é assim, pronto, quando a gente trabalha por conta própria tem muita responsabilidade (...). Nós é que temos que responder pelos outros e não temos ninguém a quem recorrer, não é, só a nós, aí já começou. (Celeste, costureira de decoração, u. t. 72/96)

Ao fim de sete oito meses eu estava à frente do escritório, (...) havia mais responsabilidades, estava a lidar com dinheiros que não eram meus. A partir daí que começou a minha vida que tenho hoje. (Cândido, técnico de contas, u. t. 35/41)

Sem dúvida notei uma diferença muito grande, houve uma diferença substancial no modo de encarar (...), em termos de preocupações diárias, enquanto que eu anteriormente não tinha preocupações, agora tenho. Mas é uma coisa que me satisfaz. (Júlio, assistente da administração, u. t. 230/305)

Como estes extractos revelam, ser capaz de assumir responsabilidades é uma das capacidades adquiridas nas relações de trabalho – que assume grande importância, pois está intimamente ligada com o reconhecimento desejado, uma dimensão que, como Sainsaulieu (1996: 188) sublinha, tem um papel importante na construção identitária das pessoas, uma das razões que explica a forte valorização da responsabilidade no trabalho entre «as pessoas de ofício» (*Ibid.*, 1993: 162) ou artesãos.

1.2.3. Aprender a ver do mundo e da vida

A designação desta categoria – «aprender a ver do mundo e da vida» – é, como diria C. Dubar *et al.* (1997), uma categoria natural¹⁰ (*vivo code*) ou emergente na narrativa de Luísa. Esta figura do aprender agrega um conjunto de aprendizagens relacionais através das quais alguns destes jovens aprenderam a posicionar-se afectiva, ética e moralmente na vida e no mundo.

¹⁰ Categorias naturais ou indígenas, segundo os autores, são “categorias da linguagem natural através das quais os sujeitos exprimem as suas lógicas práticas e através das quais dão conta das suas actividades ou projectos”. Cf. C. Dubar *et al.* (1997: 333).

Enquanto que nas figuras do «aprender no e pelo trabalho», aprender está essencialmente relacionado com o desenvolvimento profissional e cognitivo – reflectido no aumento da experiência e competência na acção profissional, desenvolvida na empresa ou em qualquer outro espaço de trabalho –, nesta figura aprender remete essencialmente para o desenvolvimento pessoal e relacional.

A escola da vida foi a JARC [Juventude Agrária, Rural, Católica], porque foi lá que eu aprendi no fundo a ser pessoa e no fundo se calhar a vencer a minha timidez, as minhas barreiras (...), aprender a «desenrascar-me» em situações que às vezes... (...). Ter que enfrentar situações sozinha, ter que ir para um sítio ou outro desconhecido // por tudo aquilo que eu aprendi e aprendi a ver do mundo e da vida. (Luísa, técnica de contas, u. t. 320/332 // 1031/1032)

Estes relatos mostram claramente que a escola não faz formação ao nível do saber-ser. Nas narrativas, esta aprendizagem surge sempre articulada com outros contextos, como o de trabalho produtivo ou associativo – a chamada “escola da vida”,¹¹ uma expressão que, para além de transmitir a ideia de que as aprendizagens destes jovens se fizeram essencialmente em contextos extra-escolares, estabelece uma clara distinção entre as aprendizagens escolares e as extra-escolares. Os extractos das narrativas agregados nesta categoria dão conta de um conhecimento profundo das pessoas e do modo de relacionamento com elas.

Hoje dou muito valor ao que eles [pais] me diziam. Já na altura, eu a partir dos meus vinte anos, uma pessoa já começa a acalmar um bocadito, não é, (...) uma pessoa (...) começa a ver as coisas e sabe até que ponto pode magoar uma pessoa, a tomar noção do que é as outras pessoas que falam para nós. (Filipe, operário têxtil, u. t. 141/146)

Eu em parte eu compreendo muito bem o meu marido, porque ele não teve a sorte que eu tive (...), acho que logo no princípio da minha infância tive

¹¹ Esta expressão utilizada por Luísa também é utilizada por alguns autores, entre os quais R. Vieira (1998: 87).

uma infância muito feliz, acho que isso é muito importante, o que o meu marido acho que não teve, pelo pouco que vai dizendo, eu acho que aí é que nós nos formámos e é por isso que a minha preocupação de dar agora uma boa infância aos meus filhos. (Celeste, costureira de decoração, u. t. 1254 // 1396/1399)

Eu tenho doentes que todos os dias eles tem que estar comigo. São doentes, eu tenho que lhes dar qualquer coisa, vai lá uma senhora que eu tenho que dar o remédio para a cisma, o remédio para o ar, o remédio para o medo (...). Tenho que lhe dar mesmo qualquer coisa, lá está a tal pedagogia de como lidar com essas pessoas. O que é que eu faço? «Por acaso, até tenho ali um bom medicamento» (...). E vou buscar um... uma caixinha de vitamina A, pouco dinheiro, ou vou buscar uma caixinha de raiz de valeriana, é um calmantezinho natural, uma planta, aquilo não faz mal, pode tomar a caixa inteira que não faz nenhum. (Elias, técnico de farmácia, u. t. 1658/1661)

Este saber relacional e afectivo tem uma natureza bem diferente dos restantes; é acompanhado de um trabalho de reflexão que tem por alvo o próprio sujeito em interacção com o “outro” ou com a própria vida, em sentido lato. Este saber relacional, como sublinha B. Charlot *et al.*, implica “um trabalho de regulação afectiva e relacional que pressupõe e induz uma tomada de distância face à situação que se vive” (1992: 154), ou seja, exige que a pessoa, intimamente imbricada no processo, se interprete a si mesma e aos outros – se posicione –, o que implica aprender a regular os afectos e as relações, a dominar as situações relacionais, um processo que, se funda num trabalho de “regulação-distanciamento” (*ibid.*) que é objecto de uma aprendizagem ao longo das experiências vividas.

Embora, nas restantes figuras do aprender não se verifiquem diferenças dignas de registo entre as narrativas no masculino e no feminino. Um ponto digno de nota nesta análise é o facto das aprendizagens significativas associadas à dimensão afectiva surgirem sobretudo nas narrativas masculinas, o que constitui um indicador de uma significativa transformação nas representações da afectividade masculina. Para além de considerarem pertinente aprender a ser «meigo» ou «atencioso» com os filhos, as mulheres

ou as pessoas em geral, estes jovens adultos relevam essa aprendizagem como significativa, o que não corresponde à tradicional representação do comportamento masculino na nossa sociedade em geral e no meio popular em particular.

Como sublinha J-P. Boutinet (2000: 168), a capacidade para se reconhecer a si próprio implica poder articular o desejo de semelhança e o de diferença. Qualquer um destes relatos mostra que este conhecimento do mundo e da vida permite aos seus autores um certo distanciamento do outro que lhes possibilita conhecerem-se a si próprios e posicionarem-se no mundo.

A ideia que tenho é que ela [filha] seja feliz como o pai, é, ao menos é. Acho que sim, hoje sou uma pessoa, não digo que sou uma pessoa triste, não sou, sinto-me bem e sentindo-me bem comigo, sinto-me bem com os outros. (Filipe, operário têxtil, u. t. 383/387)

A tendência, quando a gente chega a uma idade destas, trintas, é olhar para trás e dizer, não quis casar e afinal..., mas depois ponho-me a olhar para trás, elas não têm nem metade daquilo que eu tive, podem ter filhos, podem ter uma família, mas em termos de perspectiva de vida (...) vejo as pessoas mais preocupadas com coisas mais fúteis, sei lá se calhar tenho um grau de exigência maior (...) porque me ajudaram a lutar por outras coisas. (Luísa, técnica de contas, u. t. 1023/1041)

Segui quase sempre a minha vida sozinho, (...) não gosto de estar assim na convivência com os amigos, gosto de conversar, mas não gosto de certas coisas que acontecem com os amigos, desvio-me bem disso, gosto de andar muito é sozinho. Não gosto muito de ir para o café (...) só se ouve falar «os trolhas são uns bêbados do 'catano'» e não é nada, são os que são, não são todos iguais. (Armando, trolha-pintor, u. t. 159/168)

A frequência, no *corpus*, destes relatos intimamente relacionados com o desenvolvimento pessoal, permite pensar que esta figura do saber assume para estes jovens uma particular importância. De acordo com vários autores (C. Dubar, 1991, 1997, 2000; C. Camilleri *et al.*, 1990; J-P. Boutinet, 2000), o conhecimento que os sujeitos detêm dos outros e do mundo tem um papel

fundamental no modo como estes se posicionam nele, na tomada de consciência e estruturação da sua auto-imagem enquanto pessoas, ou seja, no conhecimento de si próprios e na construção da sua identidade pessoal e social – daí a importância que lhe é atribuída.

1.3. Vivências particulares ou experiências formativas *a posteriori*

Paralelamente às aprendizagens extra-escolares enunciadas, os relatos dos jovens entrevistados evocam ainda um leque de incidentes e acontecimentos marcantes do ponto de vista formativo: o nascimento de um filho, a formatura de um irmão, um momento de solidariedade, um incidente de trabalho, uma promoção na empresa, o casamento, uma experiência de emigração, uma viagem. Eis o relato de Luísa.

Mas a experiência que eu aprendi muito mais (...), eu fui participar num curso intensivo de Verão em Londres e foi um mês e aí estava sozinha de Portugal e tinha mesmo que aprender, essa foi uma das experiências melhores até hoje // tinha vinte e dois anos, mas aquele facto de ter ido para lá sozinha, era assim um medo terrível, mas depois // o que eu guardo mesmo é a gente ter que aprender a desenrascar-se. (Luísa, técnica de contas, u. t. 336/341 // 365/ 366 // 372)

Como se diz na segunda parte deste estudo, uma das capacidades do exercício narrativo é a selectividade ou capacidade de no acervo das memórias pessoais isolar as «vivências particulares»,¹² individuais ou colectivas, isto é, aquelas vivências que pela sua intensidade e/ou «densidade» (J. A Correia, 1996: 104) se impuseram à consciência dos narradores e se tornaram significativas, o que neste caso permite pensar que as vivências ou experiências seleccionadas pelos sujeitos na construção das suas narrativas devem a sua particularidade às aprendizagens significativas que lhe são associadas. Ou seja, foram subjectivamente percebidas como tendo exercido

¹² Termo tomado de C. Josso, que distingue vivência particular de experiência de vida *a posteriori*; na sua opinião, esta segunda corresponde a uma consciencialização e reflexão sobre a primeira. Cf. C. Josso (2002: 35).

um certo impacto no desenvolvimento ou crescimento dos sujeitos, ao nível de conhecimentos e competências específicas. Segundo Merriam e Clark (cit. in C. Danis, 1998: 38), uma aprendizagem só é significativa se for subjectivamente percebida como pertinente e, por sua vez, o sentido que o sujeito atribui à experiência vivida tem um papel essencial no processo de aprendizagem.

Sendo aparentemente muito diversas, estas «vivências particulares» têm, no entanto, um denominador comum: todas remetem para experiências que de forma mais ou menos intensa surpreenderam os sujeitos que as viveram; porque interromperam uma determinada lógica, quebraram uma temporalidade ou interromperam um determinado modo de funcionamento. Como diria C. Josso (2002: 38), todas elas remetem para experiências mais ou menos inesperadas que lhes foi dado viver ou se propuseram viver, a que posteriormente atribuíram sentido. Como diz Leontiev: "o sentido é acima de tudo uma relação que se cria na vida, na actividade do sujeito" (cit. in J-Y. Rochex, 1995: 39).

A maioria das experiências evocadas como significativas do ponto de visto formativo estão sobretudo associadas a acontecimentos marcantes das relações intersubjectivas e afectivas.

Logo da primeira vez que estive com ela, [a sua mulher] tivemos um conversa, começamos a falar diferente, talvez por ela ser mais aberta em termos de conversa, não sei foi..., foi diferente, mas na minha pessoa reagi diferente (...). Foi uma altura que comecei a ver que não podia andar a magoar as pessoas. (Filipe, operário têxtil, u. t. 147/161)

Uma pessoa torna-se, sei lá, outra pessoa quando é pai. Elas para mim, Jesus, são duas crianças, que pouca gente deve ter (...). São mesmo espectaculares, // eu com elas aprendi a ser meigo, que eu sou meigo com elas e elas para mim também, eu delas não tenho nada a dizer, nem elas de mim de certeza. (Armando, trolha-pintor, u. t. 191/194 // 339/942)

Segundo M. Bakhtin (cit. in M. Spink *et al.*, 1999: 46), o sentido não é uma construção individual, mas algo que só ganha forma quando duas ou mais vozes (pessoas), que podem estar temporal e espacialmente distanciadas, se

confrontam nos enunciados, razão pela qual a evocação destes episódios ou acontecimentos marcantes está povoada por outras vozes,¹³ ou seja, é multivocal: um familiar, uma namorada, um patrão, um amigo ou um filho, vozes chamadas a colaborar na construção do sentido de determinada experiência vivida.

Júlio, por exemplo, evoca o chefe do seu primeiro emprego no relato de uma vivência em contexto de trabalho que, na sua perspectiva, contribuiu para a revelação da sua capacidade de iniciativa e das suas competências organizacionais e laborais.

(...) fui trabalhar para a CEE, uma fábrica (...), fui trabalhar lá para o armazém, não percebia nada de malhas, nem nada, eu entrei lá mesmo cru, fui para auxiliar, eu fui para auxiliar de uma pessoa, que por acaso trabalha aqui comigo, passados dois meses essa pessoa a quem eu fui auxiliar (...), houve lá um incêndio na fábrica, ela atrapalhou-se um bocadinho, partiu um braço. Ou seja, eu não percebia, há dois meses atrás estava completamente cru, passados dois meses tive que assumir o cargo de chefia lá no armazém, portanto foi um grande desafio na altura, mas dei-me bem, de tal forma que quando o outro ficou bom do braço, já teve que ir p'ra outro lado, porque o lugar ficou bem ocupado, digamos assim. (Júlio, assistente da administração, u. t. 61/74)

De acordo com A. Moles, o carácter formativo destas "variações perceptíveis de um meio que não foram previstas pelo ocupante do centro desse meio" (cit. in A. Pain, 1990: 147) reside precisamente no seu carácter de excepção ou "fenómeno desviante" dificilmente previsível quanto à sua natureza ou amplitude. O efeito surpresa destes episódios ou acontecimentos faz despertar a atenção daqueles que os vivem e, como os episódios ou acontecimentos evocados por alguns destes jovens ilustram, pode induzir a rever critérios, reorganizar sistemas e mudar comportamentos.

No entanto, como sublinha A. Pain (1990: 149), nem todas as formas de perceber o imprevisto são formativas. Segundo este autor, quando a

¹³ O conceito de vozes está intimamente associado ao de *enunciado*. Segundo M. Bakhtin, os dois descrevem conjuntamente o processo de «interanimação dialógica» que se processa numa conversa. Cf. M.J. Spink *et al.* (1999: 45-46).

observação dos fenómenos imprevistos é feita a partir de um quadro previamente estabelecido, que impede que se questione o sucedido e induz a enfrentar a vivência imprevista como uma excepção que afinal confirma a regra (isto é, como algo sem pertinência que importa descartar¹⁴), não se tira qualquer proveito do acontecimento imprevisto, como facilmente se depreende. Outra forma bem conhecida de perceber o imprevisto consiste pura e simplesmente em rejeitar ou desprezar tais incidentes ou acontecimentos, uma prática muito frequente no sistema educativo tradicional, que implica a rejeição do valor crítico e formativo que todo o acontecimento ou episódio imprevisto em princípio comporta.

No seu entender, a única abordagem que permite beneficiar deste tipo de acontecimentos, do ponto de vista formativo, é a que valoriza o sucedido, por mais negativo que seja, considerando a ocorrência imprevista como uma reacção do terreno à acção desenvolvida e nessa medida uma fonte de questionamento e, se possível, de inovação. Nesta abordagem, face ao quadro ou critérios de acção previamente definidos, os episódios imprevistos servem, num primeiro momento, como dispositivos de avaliação do que estava previsto e, num segundo momento, de instrumento de enriquecimento e/ou aperfeiçoamento. Só assim é que um acontecimento imprevisto pode ser instrumento de potencial mudança e portador de potencialidades educativas. De acordo com A. Pain, este relato de Vânia é bem representativo da leitura de um acontecimento como reacção do terreno, digna de questionamento e revalorização, ou seja, de uma experiência formativa.

Olhe, ainda me aconteceu esta semana uma, que eu estava sozinha na Pediatria, porque entretanto tinha lá uma criança e era uma criança que tinha um problema grave (...), tinha muitas secreções e precisava de ser aspirada, mas a miúda estava extremamente cansada, só que eu precisava de aspirar. Na altura da aspiração, eu estava a aspirar a menina (...) e os brônquios colapsaram, ela deixou de respirar ou respira com dificuldade. Eu estava a gerir muito bem aquela situação até a mãe dizer

¹⁴ O recente conceito de «efeitos colaterais» emergente nos discursos contemporâneos sobre a guerra constitui um bom exemplo deste modo de reagir ao imprevisto ou fenómeno desviante, pois tende a desvalorizar e naturalizar as (tradicionalmente) imprevistas perdas humanas entre a população civil, conferindo-lhes o estatuto de excepção e de regra.

«eu sabia que isso ia acontecer, não devia ter aspirado». Mas enfim, aquilo podia ter acontecido a qualquer um. Mas eu assumo como foi da minha responsabilidade, porque eu é que provoquei aquilo à miúda, percebe. Antes da mãe dizer eu já tinha assumido, percebe, porque é muito difícil gerir isso (...), se eu não a aspirasse, ela deixava de respirar, se eu a aspirasse, corria o risco de fazer bronco-espasmos, aconteceu! Eu consegui resolver a situação, não consegui resolver a seguir, foi estar com a mãe na Unidade (...), lidar com os pais é uma coisa que se vai aprendendo, não há formação, não há formas, não há nada, há conversas que se pode ter entre colegas mais velhos, há saberes, pronto há uma maneira de estar que se vai adquirindo. (Vânia, enfermeira, u. t. 2084/2130)

Como o enunciado de Vânia revela, a aceitação da reacção do terreno como indicador da necessidade de reavaliação faz apelo às competências globais da pessoa, particularmente da sua experiência. Esta abordagem do episódio ou acontecimento imprevisto remete para uma forma de inteligência prática (*metis*) atrás referida, “um tipo particular de inteligência que em vez de contemplar as essências imutáveis se encontra directamente implicada nas dificuldades da prática, com todas as suas eventualidades” (D. Venant cit. in A. Pain, 1990: 150).

De acordo com J-Y. Rochex (1999: 49), “a transformação da acção em operações e saberes-fazer rotinizados alarga o campo dos possíveis, permitindo o desenvolvimento da acção”. É precisamente dessa experiência de vida e da sua integração em novas situações que fala a narrativa de Luísa.

Uma das actividades que eu me lembro que me marcou bastante e nós na altura éramos pouquinhos, éramos para aí uns quatro só (...), foi programado tipo um ano de trabalho (...), nós chamámo-lhe na altura «semana do meio rural» // e uma das coisas que nos marcou, a nós que estávamos a organizar, foi que conseguimos juntar quatrocentas pessoas naquele salão (...). Mas no fundo o que marcou mais nessa actividade foi (...) a mobilização de pessoas que nós pusemos à nossa volta (...), às vezes descobríamos assim pessoas com muita garra nessas coisas e ninguém dava, como se costuma dizer, um tostão furado pela pessoa. // Hoje não me faz confusão ter que preparar uma actividade para muita

A análise desta e de outras narrativas mostra que a atribuição de um trabalho, a preparação de uma tarefa, a sua execução, a procura de soluções para uma dificuldade, a participação em reuniões, a organização de acções de massa ou pequenos grupos, tal como A. Pain (1990) e G. Berger (1991) sublinham, configuram uma multiplicidade de situações e ocasiões de aprendizagem em contexto de trabalho – seja produtivo, associativo ou de animação.

Embora tenham um carácter mais previsível, outros acontecimentos referidos são também portadores de um certo grau de imprevisibilidade e surpresa, não ao nível da ocorrência propriamente dita, mas dos seus efeitos. É o caso do nascimento da filha de Cândido que, embora constituindo um acontecimento previsto, produziu, como o próprio sublinha, efeitos algo imprevistos.

Com a minha filha, aprendi a ser mais atencioso, tenho aprendido muita coisa com ela (...). Eu acho que era uma pessoa atenciosa, mas agora tenho que ser muito mais e isso para mim é uma fase nova, uma experiência nova, que eu nunca imaginei em solteiro que isso me ia acontecer, nunca pensei. (Cândido, técnico de contas, u. t. 635 /658)

A maioria das experiências formadoras acima citadas como tendo sido significativas estão predominantemente associadas a momentos em que as pessoas foram bem sucedidas na sua acção. No entanto, algumas das aprendizagens reputadas de significativas estão, por vezes, associadas a situações de fracasso intensamente vividas, o que chama a atenção para o facto de que nem só as vivências positivas são portadoras de um potencial formativo e leva a consciencializar que o erro também comporta um potencial formativo. Apesar do seu carácter negativo e pontual, a vivência evocada por Cândido é bem representativa de uma experiência formativa *a posteriori* no sentido que lhe confere C. Josso (2002: 37). Na abordagem dos acontecimentos imprevistos, a experiência, ainda que pontual, pode ser sempre recuperada e integrada.

Tinha, dezoito, dezanove anos, não tinha mais (...). Foi uma altura que me marcou bastante também, porque aconteceu uma coisa trágica, trágica entre aspas, (...) foi uma coisa ao nível de avaria de máquinas, houve uma altura em que até adormeci mesmo, [a máquina] começou a puxar as agulhas todas para cima (e) ao passar ripou a cabeça a elas todas. Aquilo foi um prejuízo louco, na altura, cada agulha daquelas custava vinte escudos ou vinte e cinco escudos a multiplicar por quatro mil... era uma fortuna quase, eu fiquei muito traumatizado com aquilo (...). A única solução foi parar a máquina e depois pensar o que é que ia dizer ao patrão, quando ele chegasse às oito da manhã, a solução que eu pensei naquela altura, foi o despedimento. // Com aquela asneira que eu cometi, fiquei mais responsável, foi uma coisa que me marcou, porque quando parti para outras empresas eu comecei a pensar de outra maneira: «não posso facilitar». E é por isso que eu hoje sou uma pessoa, no meu dia à dia (...), muito exigente. (Cândido, técnico de contas, u. t. 190/210 // 220/227)

Segundo C. Josso, (2002: 40), estes acontecimentos imprevistos, seja qual for o sistema que em ocorram, podem sempre ser lidos como alertas que apelam a uma acção de resposta; mas num sistema vivo, como é o homem, podem induzir a uma revisão de critérios ou comportamentos de tal modo profunda que pode mesmo originar uma metamorfose no modo como a pessoa se vive, isto é, pode constituir uma «experiência existencial», com fortes implicações na identidade mais profunda da pessoa, o que não acontece em nenhum destes casos.

Em resumo, para este grupo, o trabalho e as relações intersubjectivas foram os principais contextos de formação extra-escolar significativa. As aprendizagens relacionadas com o trabalho dizem sobretudo respeito aos saberes profissionais, à satisfação ou realização no trabalho e à construção da identidade profissional, enquanto que as relacionais e afectivas remetem para o saber relacionar-se com os outros, consigo próprio e com o mundo e a posicionar-se nele, ou seja, para a construção da identidade pessoal em sentido lato. Contudo, como se pode ver na figura 1., as aprendizagens extra-

escolares mais evocadas nas narrativas são as relacionadas com o contexto de trabalho.

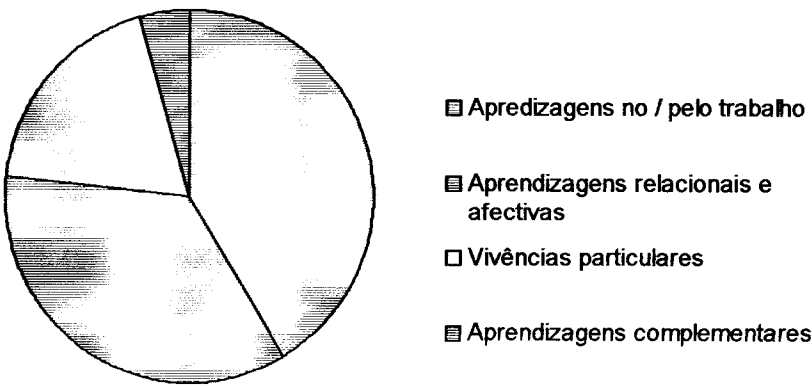


Figura 1. Representação gráfica da distribuição das unidades de texto relativas às aprendizagens extra-escolares evocadas nas narrativas

Deve ainda dizer-se que em contraste com as aprendizagens escolares, todos estes jovens percebem as aprendizagens experienciais extra-escolares como particularmente pertinentes e significativas, o que confirma a perspectiva de Merriam e Clark (cit. in C. Danis, 1998: 40-42) de que nos adultos as aprendizagens significativas com maior impacto sobre o desenvolvimento da pessoa estão sobretudo ligadas à aquisição de competências bem precisas e ao desenvolvimento de uma identidade autónoma ou ao alargamento da filosofia pessoal de vida.

Para concluir, a análise das narrativas permite dizer que a formação ou desenvolvimento destes jovens, nas dimensões afectiva, relacional, ética e cognitiva, se foi fazendo, como diria F. Varela, do “mesmo modo que uma vereda anteriormente inexistente vai aparecendo conforme se caminha” (s.d.: 88), ou seja, medida que percorreram o seu percurso de vida.

CAPÍTULO V

ALUNOS, APRENDENTES E APRENDIZES: TRÊS «IDEAIS-TIPO» DE PERCURSOS DE FORMAÇÃO

O capítulo que encerra esta terceira parte apresenta três configurações de percursos de formação baseados na investigação empírica realizada. Como anteriormente se disse, os autores das narrativas de formação recolhidas conheceram, particularmente na infância e adolescência, condições de existência e relações sociais muito semelhantes: são todos oriundos de famílias populares, de um pequeno meio semi-rural e, salvo raras excepções, têm um nível baixo de escolaridade. No entanto, a análise efectuada revela que apesar destas pertenças comuns não tiveram todos a mesma relação com a escola e o saber escolar, nem com o trabalho e o saber experiencial, e evidencia que o percurso de formação de cada um destes jovens se caracteriza por diferentes experiências biográficas, diferentes relações sociais, diferentes processos de mobilização *na* e *para* a escola, diferentes processos de mobilização *no* e *para* o trabalho, ou seja, diferentes universos de crenças, que se articulam entre si numa história singular que, como as narrativas revelam, não estava predefinida.

1. Três «ideais-tipo» de percursos de formação

Após a primeira fase de análise, que consistiu na identificação das palavras-chave e/ou categorias naturais em torno das quais cada um destes jovens organizou a sua intriga narrativa, ou seja, na análise individual de cada uma das narrativas recolhidas, procedeu-se numa segunda etapa a uma análise comparativa entre as diferentes narrativas – uma etapa essencial na metodologia seguida –, que permitiu identificar não só as divergências como as analogias ou categorias transversais entre elas, as quais deram corpo às constelações e *isotopias* referidas nos capítulos anteriores. Esse quadro conceptual indutivamente construído tornou possível identificar três grupos específicos de narrativas, cada um dos quais remete para diferentes lógicas de acção – traduzidas em três modos distintos de formação e atribuição de sentido aos processos que a estruturaram.

Edificados com base nos relatos recolhidos, nas palavras dos próprios narradores, os três modos de formação identificados, para além de integrarem os percursos objectivos de formação socialmente reconhecidos, integram todas as outras experiências vividas consideradas pelos jovens significativas do ponto de vista formativo – “mundos vividos de formação” intimamente articulados com os mundos socioprofissionais e as formas identitárias construídas – ou seja, os sentidos construídos pelos sujeitos para os seus percursos de formação. Portanto, os percursos de formação que aqui se apresentam, contrariamente ao que é habitual, não tomam apenas em consideração os percursos objectivos percorridos, mas também a leitura subjectiva que cada sujeito fez dos mesmos, ou seja, todas as experiências formativas – *a priori* ou *a posteriori* –, razão pela qual não se reduzem à dimensão objectiva da trajectória escolar de formação.

Os três conjuntos de narrativas que subjazem aos diferentes percursos de formação identificados foram seleccionados, recorda-se, através do método da agregação em torno de unidades-nucleares (C. Dubar, 1997: 334) – ou narrativas típicas – representativas de universos simbólicos coerentes e contrastados, as quais funcionaram como pólos agregadores na classificação do *corpus* das narrativas e permitiram construir esquemas interpretativos comuns aos diferentes grupos encontrados. Estes esquemas interpretativos configuraram a matriz de cada um dos percursos de formação identificados: «o percurso de aprendizes», «o percurso de aprendentes» e «o percurso de alunos».

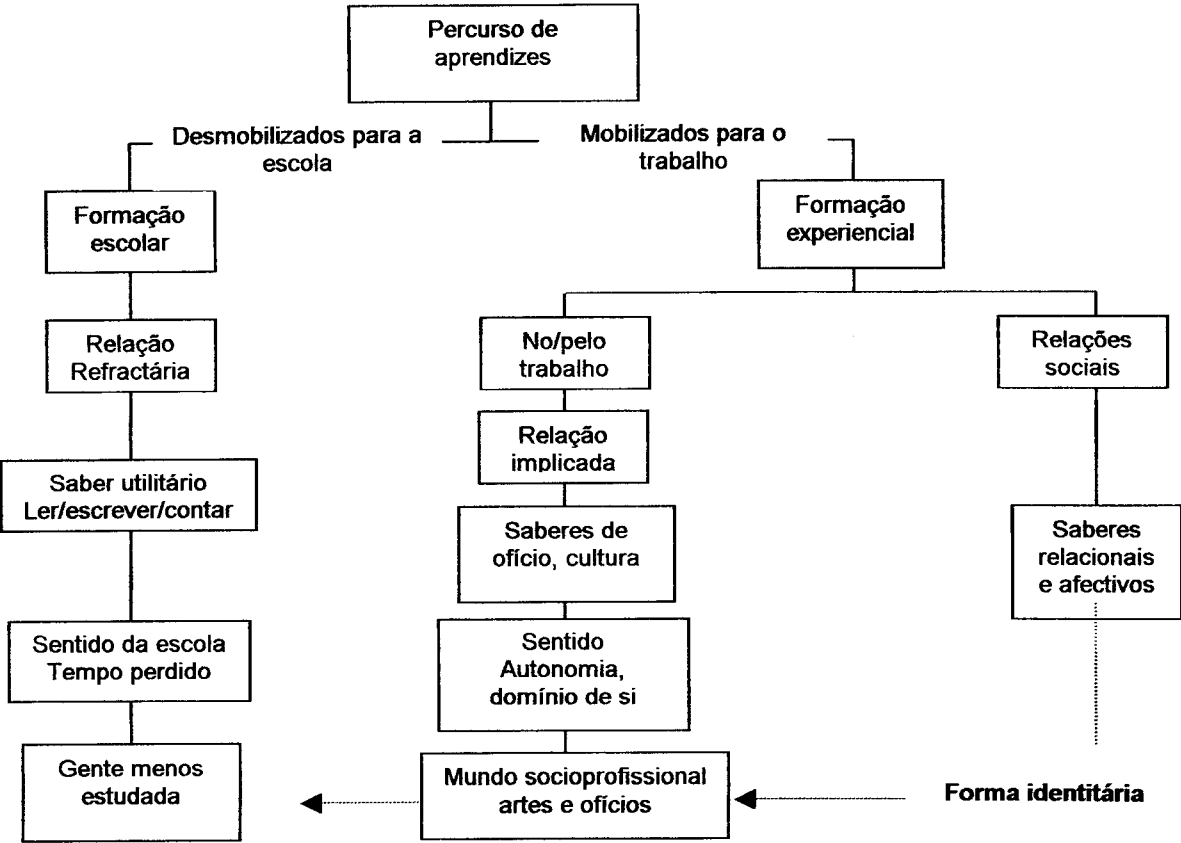
Importa, no entanto, recordar que o presente estudo não tem por objectivo categorizar ou rotular os jovens adultos entrevistados, mas apenas caracterizar e interpretar os percursos de formação e identificar os processos que participaram na sua estruturação.

1.1. Percurso de aprendizes

Este percurso foi organizado em torno das narrativas representativas de Armando e Maria (anexos 6). Embora de modo diferente, estas narrativas

exprimem um mesmo «universo de crenças»¹, uma mesma forma identitária – e, em termos gerais, um mesmo percurso de formação. Este percurso de formação é marcado por uma forte desmobilização para a escola e uma forte mobilização para o trabalho, razão pela qual se edifica, praticamente, à margem dos saberes escolares, com os quais os jovens não se identificaram. Por conseguinte, trata-se de um percurso de formação predominantemente apoiado na apropriação cumulativa de saberes-fazer profissionais e nas relações de trabalho no contexto na actividade produtiva, assente no modelo tradicional mestre-companheiro-aprendiz, razão por que foi nomeado um «percurso de aprendizes».²

Figura 1. Esquema específico do percurso dos aprendizes



¹ Segundo C. Dubar *et al.*, esta expressão designa o conjunto de valorizações, de tomadas de posição sobre as categorias que estruturam a narrativa e as suas relações. Cf. C. Dubar *et al.* (1997: 334)

² Ainda que C. Houle considere que este modelo de formação, intimamente ligado à história dos sistemas educativos, tenha sido abandonado com a implementação da industrialização no século XIX (C. Houle, cit. in B. Courtois, 1989: 8). Como Sainsaueu, reconhece ele renasce em cada época (Sainsaueu, 1993: 163).

A identificação de categorias transversais a estas duas narrativas permitiu a construção de um esquema interpretativo comum, acima reproduzido, que representa um total de dez narrativas.

O percurso de formação que assim se designa articula-se com uma «relação refractária» com a escola, decorrente de uma forte desmobilização para a escola (a qual, mesmo nos casos em que os jovens manifestaram algum interesse por determinada matéria ou disciplina, ou estabeleceram boa relação com determinado professor, não permitiu que atribuíssem qualquer sentido às práticas quotidianas da escola ou aos saberes escolares) que, como acima se disse, não o determina, mas incontestavelmente o condiciona.

Para este grupo, a frequência escolar assentou essencialmente no seu carácter obrigatório e não no interesse das actividades e saberes escolares ou na pertinência dos mesmos para o seu projecto futuro, isto é, a relação deste grupo com a escola orientou-se sobretudo pelo carácter compulsivo da sua frequência. De um modo geral, quando deram início ao segundo ciclo da Escola Básica projectavam já a sua entrada no mundo do trabalho, uma das razões porque não estabeleceram qualquer tipo de laço com a escola e os saberes escolares.

Para além do ler escrever e contar, não reconhecem utilidade aos restantes saberes escolares e, nessa medida, não reconhecem grande sentido à frequência da escola. Este facto teve como corolário, em alguns casos, o abandono escolar antes da conclusão da escolaridade mínima obrigatória ou imediatamente após atingirem a idade mínima para poder ingressar na chamada vida activa – que na década de oitenta, recorda-se, era de 12 anos³.

Este grupo, ao contrário dos restantes, não anteviu um futuro mediado pela escola, não estabeleceu qualquer vínculo entre a escola e a futura profissão ou inserção no mundo do trabalho, o que permite pensar que entre estes jovens, e provavelmente entre outros na década de oitenta, essa relação ainda era espúria, ou seja, ainda não fazia qualquer sentido.⁴

Ainda que não obedecesse a um plano ou profissão específica, o futuro destes jovens estava projectado no mundo do trabalho assalariado. Portanto, o

³ Ver Recenseamento Geral à população de 1981, INE.

⁴ Noutros países como, por exemplo, a França, desde os finais da década de sessenta que se estabelece uma estreita relação entre escola e emprego. Cf. B. Charlot (1996: 62).

tempo de escolaridade, para eles, não desempenhava o papel de passagem incontornável para a vida activa. É por essa razão que o tempo escolar, particularmente o do 2º Ciclo, é um tempo marcado por uma certa tensão e, mesmo nos casos em que a relação com a escola foi predominantemente positiva, percebido como um tempo perdido ou, como diria J. M. Pais (2001: 415), “um cheque pré datado”, sem valor quer no passado, quer no presente. A lógica que orienta a sua avaliação do tempo escolar é a da utilidade – frequente, como atrás se disse, entre os jovens dos meios populares (B. Charlot, 1992, 1995, 1996 e R. Balion, 1994) –, e, actualmente reforçada pelos discursos e políticas da educação e formação, que tendem a estabelecer uma estreita relação entre educação /formação e trabalho ou emprego.

Para este grupo, mesmo quando o fracasso escolar não foi significativo, a escola simboliza sobretudo ausência de dinheiro, dependência económica e imaturidade, ou seja, um conjunto de condições que, no seu universo de crenças, apenas é admissível no período da infância. Em contrapartida, o trabalho simboliza o almejado dinheiro para os consumos juvenis e, sobretudo, a independência financeira e o inerente reconhecimento social dispensado aos adultos, dado que a autonomia económica está, para estes jovens, associada a maturidade, o que legitima a precoce entrada no mundo do trabalho.

Esta precoce saída da escola e concomitante ingresso nas fileiras do trabalho faz com que as histórias profissionais deste grupo de entrevistados, que na generalidade dos casos contam com mais de uma década de existência, se sobreponham às histórias escolares e explica que este percurso de formação se caracterize pelo domínio de uma especialidade, habitualmente vivida como uma arte ou ofício, isto é, esteja essencialmente associado ao mundo socioprofissional e ao universo das relações sociais no trabalho, enquanto espaço de aquisição de um conjunto de competências e saberes-fazer e de acumulação de experiência profissional – em síntese, que esteja associado à transmissão e apropriação de uma cultura de ofício.

Como anteriormente se disse, este percurso, que apresenta como característica ou ponto de partida uma escolaridade truncada, tem na formação na e pela experiência em geral, e na experiência de trabalho em particular, a sua dimensão privilegiada. Esta, para além de proporcionar a inscrição num determinado mundo socioprofissional, proporciona a aquisição de um conjunto

de saberes-fazer profundamente valorizado, sobretudo nos casos em que os sujeitos detêm o poder sobre a actividade produtiva (ou seja, quando exercem uma profissão por conta própria⁵) – pois, para além de permitir escapar à falta de liberdade de acção e ausência de autonomia financeira que a venda do tempo de trabalho habitualmente comporta,⁶ confere a cada um uma posição social e coerência na própria evolução pessoal no exercício de uma profissão bem dominada. Em resumo, o trabalho é percebido neste percurso como um espaço privilegiado de socialização ou formação – leia-se um espaço qualificante.

Assim, apesar de em alguns casos o trabalho ter sido condicionado por situações conjunturais ou estruturais e não ter sido objecto uma verdadeira opção, ele acabou por proporcionar um conjunto de saberes de ofício que, para além da capacidade de execução, comportam a capacidade de concepção e, nessa medida, de realização pessoal, o que explica a glorificação de que é alvo neste conjunto de narrativas. Celeste, ao contrário dos restantes elementos deste grupo, inicialmente estava muito mobilizada para a escola; porém, no decurso do 10º ano, perante barreiras que não conseguiu ultrapassar, atingiu um estado de «saciedade» da escola que a induziu a abandonar os estudos. No entanto, hoje bendiz o trajecto profissional ocasionalmente percorrido, sobretudo a possibilidade que o mesmo lhe conferiu de produzir obra que pode ser exposta, admirada ou criticada, ou seja, de desenvolver uma actividade criativa que para si se reveste de muito sentido (anexo 11).

Esta dimensão da criatividade, embora presente numa única narrativa, chama a atenção para a natureza dos saberes-fazer – ou melhor, para a capacidade de recriação dos saberes do artífice a cada novo desafio, em si mesma mobilizadora para a acção e portadora de grandes potencialidades formativas. Esta dimensão dos saberes experienciais é reconhecida e contemplada nas análises da formação experiencial (M. Finger, 1989: 39; P. Dominicé, 1989: 57 e seg.; C. Josso, 2001: 35). Estes autores partem do pressuposto de que uma experiência só é fecunda do ponto de vista formativo quando existe um trabalho de reflexão sobre a mesma estruturado com o apoio

⁵ É interessante notar que esta percepção do trabalho como trajecto de formação é semelhante à dos jovens “companheiros” das pequenas empresas estudados por N. Abboul (cit. in C. Dubar, 1995: 228).

de outrem. Contudo, a análise das narrativas permite afirmar que essa mediação nem sempre necessita de ser consciente e activa. A experiência vivida na relação com os outros pode induzir a uma auto-reflexão formativa – que se aproxima da teoria de D. Kolb (1984) sobre a aprendizagem experiencial e põe em evidência o papel dos sujeitos na apropriação, reorganização ou transformação dos saberes experienciais.

O acervo das aprendizagens experienciais extra-escolares permite construir novas competências de que estes jovens dão provas na prática quotidiana, competências que têm um efeito de retorno sobre a sua auto-imagem, tornando possível o desenvolvimento pessoal e a construção de uma identidade profissional e social de artesãos e a fixação de novos objectivos, assim como aceitar novos desafios ou instalar-se a trabalhar por conta própria. Como sublinha J-Y. Rochex, “A mestria dos procedimentos operatórios, a transformação da acção em operações e saberes-fazer rotinizados, alarga o campo dos possíveis, permitindo à actividade desenvolver-se, vindo assim o sujeito a fixar para si próprio novos fins de nível superior” (1995: 50).

Paralelamente à valorização subjectiva dos saberes experienciais de ofício adquiridos neste percurso de formação e do estatuto de artesãos ou profissionais localmente reconhecido – reconhecimento de que habitualmente se orgulham –, este grupo está consciente da crescente desvalorização social de que é alvo o “trabalho das mãos”, que a maioria executa, razão pela qual, se sentem socialmente pouco reconhecidos e não iludem que a identidade social ou relacional que lhe é conferida tem por base o curto percurso de formação escolar, o baixo nível de escolaridade, ou seja, o facto de serem «gente menos estudada».

No entanto, apesar de conscientes dessa desvalorização social e de uma certa dificuldade em articular a identidade biográfica com a identidade social, os jovens envolvidos neste percurso de formação, ao contrário do que se poderia pensar, identificam-se claramente com os seus saberes de ofício e o trabalho por si desenvolvido, ou seja, estão em harmonia com a sua identidade profissional “para si”. Um claro indicador dessa identificação reside, por um lado, no facto de na maioria das narrativas se projectar um futuro de

⁶ Apenas três destes jovens trabalham por conta de outrem, sendo um no negócio da família.

continuidade centrado no presente ou, quando muito, no crescimento ou progressão na actividade desenvolvida – leia-se, no aumento do volume de clientes e trabalho por forma a satisfazer a aspiração, por vezes inconfessada, do aumento do património. E por outro, no facto de quase nenhum destes jovens, ao contrário dos restantes grupos, projectar mudar de profissão, ou aprofundar o seu conhecimento e competências através da frequência de cursos de formação.

Apesar de contar com três décadas de existência, a formação contínua ou permanente formalmente organizada, é, neste grupo, um conceito totalmente estranho ao percurso de formação. O que não significa que se considerem os percursos de formação acabados ou concluídos, mas simplesmente que a formação é aqui entendida como um co-produto da acção produtiva. Desde logo os novos conhecimentos e aptidões, mesmo as eventuais inovações tecnológicas, deverão ser apropriados num natural processo de participação guiada com companheiros sociais mais experientes.

Por último, importa sublinhar que apesar de terem, em média, apenas trinta anos de idade, estes jovens contraíram quase todos matrimónio, são pais ou mães de um ou mais filhos, construíram ou estão em vias de construir casa própria e, fundamentalmente, têm uma profissão e uma identidade profissional claramente estabelecida e localmente reconhecida – o que, só por si, explica o desejo maioritariamente expresso de uma certa estabilidade, de um “presente futuro”, ou seja, de um futuro projectado à imagem do presente (Luhamnn cit. *in* J. M. Pais, 2001: 420).

1.2. Percurso de aprendentes

As narrativas de Júlio e Liliana (anexo 7) representativas de um outro grupo, foram seleccionadas como unidades-nucleares deste segundo percurso de formação. Apesar de, aparentemente, serem muito diferentes entre si, remetem para um mesmo percurso de formação bem diferenciado do anterior. A análise comparativa destas narrativas permitiu evidenciar algumas analogias, sobretudo no que diz respeito à dimensão objectiva dos percursos.

Primeira, embora com tempos de duração diferentes estes percursos escolares foram bastante semelhantes; fundaram-se na manutenção de uma «relação mitigada» com a escola e com os saberes escolares. Recorda-se que Liliana se assume como uma aluna que trabalhou para passar de ano ou, como a própria diz, «para sair» da escola. No entanto, embora neste grupo se limitassem a cumprir o ofício de alunos, isto é, embora fizessem economia de meios para atingir os seus fins, não se pode dizer que a sua relação com a escola tenha sido, como na generalidade dos casos do percurso anterior, de total exterioridade.

Segunda, qualquer um destes jovens deixou a escola «por opção» para trabalhar; ela no final da escola básica e ele no final do ensino secundário. No entanto, no caso de Liliana, a referida opção não o foi no verdadeiro sentido do termo, uma vez que, como a própria reconhece, os pais nunca lhe propuseram prosseguir os estudos – o que permite pensar que o *habitus* (P. Bourdieu, 1979: 192) social da família de pertença esteve na génese das práticas individuais de alguns destes jovens, vividas como se de livres opções se tratassem.

Terceira, os seus percursos profissionais, aqui entendidos como percursos de formação experiencial, ainda que numa primeira análise pareçam divergentes, são na realidade particularmente semelhantes. O de Liliana foi mais constante: após ter saído da escola entrou para uma fábrica têxtil e é no sector têxtil, embora noutra empresa e com outro posto, que continua a desenvolver a sua actividade produtiva. Júlio, por sua vez, também iniciou o seu percurso profissional como operário de armazém numa fábrica têxtil; e embora tenha exercido durante três anos funções de formador num centro de formação relacionado com este ramo da indústria, regressou ao trabalho na fábrica, embora seja outra, onde exerce funções de assistente da administração. Portanto, embora sendo um pouco mais variado, este percurso também decorreu essencialmente no campo da indústria têxtil. Importa ainda sublinhar que nenhum destes percursos obedeceu a qualquer projecto ou estratégia prévia e foram essencialmente fruto do acaso e das oportunidades que foram surgindo.

Quarta, tanto um como outro seguiram percursos de formação profissional claramente bietápicos, sendo a primeira etapa equivalente aos primeiros anos

de actividade produtiva, em tudo semelhante ao percurso de aprendizes anteriormente descrito, onde tarefas, papéis e problemas constituíram «auxiliadores de aprendizagem» (J-P. Boutinet, 2000: 199). Essa primeira etapa, para além de configurar um espaço tempo de formação experiencial, co-produzida na acção, constituiu simultaneamente um factor de forte mobilização para a formação complementar, procurada ou proposta pelas instituições.

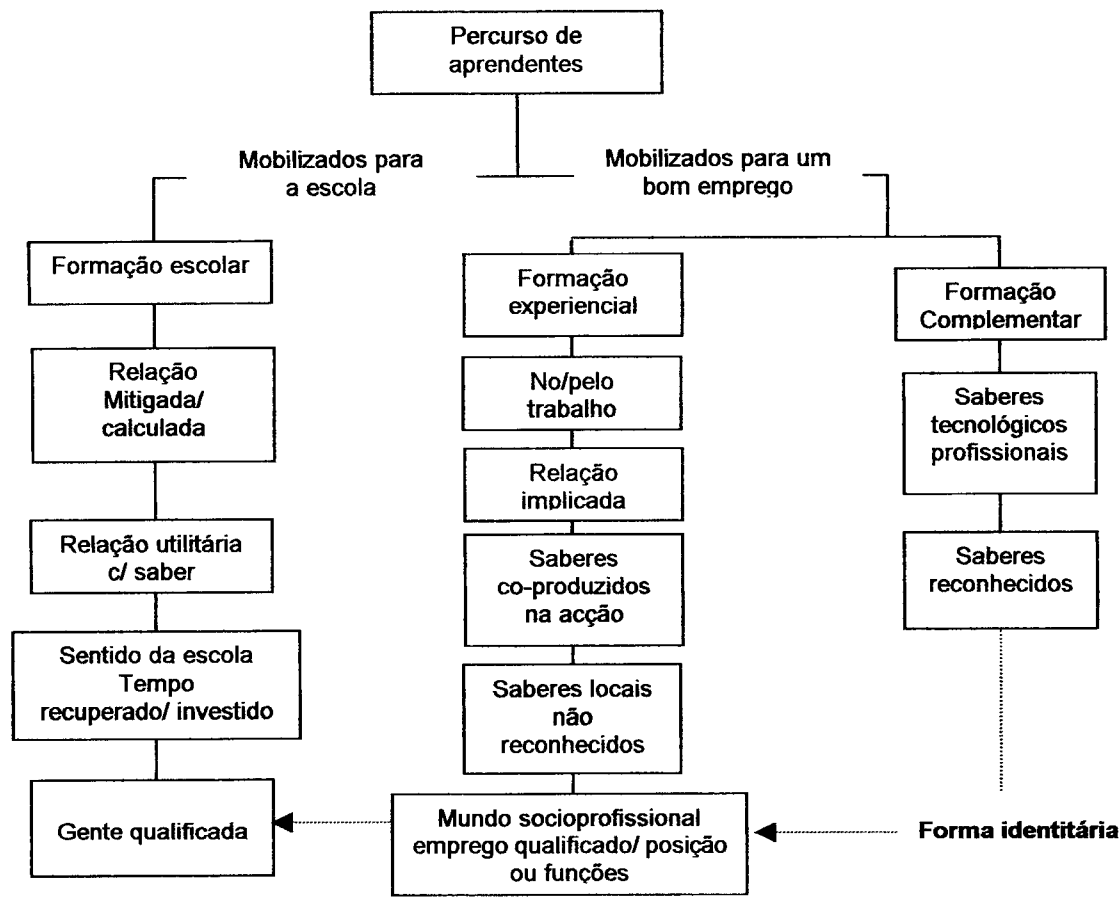
A segunda etapa, indissociável da primeira, é constituída pelos cursos de formação complementar, que tanto num como no outro caso frequentaram em regime pós laboral;⁷ e embora diferentes, estiveram intimamente articulados com o contexto de trabalho ou, como diria J-P. Boutinet (*ibid.*), o meio natural em que estes jovens estavam inseridos. Esta formação complementar permitiu aprofundar os saberes experienciais anteriormente adquiridos, desenvolver novas capacidades de acção e, sobretudo, legitimar competências até então subvalorizadas, isto é, sem grande reconhecimento ou valor negocial no mercado do trabalho. De onde se concluiu, que embora aparentemente diferentes, estes dois percursos de formação apresentam na sua essência analogias muito significativas, o que tornou possível construir um esquema interpretativo comum (abaixo reproduzido), que representa um total de cinco relatos, e consubstancia um segundo percurso de formação que se designou por «percurso de aprendentes».

As histórias escolares articuladas com este tipo de percurso foram, invariavelmente, mais conduzidas pelo acaso e as contingências fortuitas do que por claros objectivos previamente definidos. Talvez por essa mesma razão, de um modo geral, também foram relativamente breves – as mais longas terminaram no décimo segundo ano (duas delas após um interregno). Tiveram, porém, durações muito variáveis – seis, sete, dez e doze anos de escolaridade –, não contando com os anos de repetência. No entanto, têm um denominador: são histórias escolares truncadas pela «opção» de ir trabalhar ou pela «saciedade» de escola, isto é, por se ter esgotado o interesse, ou como diria Leontiev, “a relação do motivo da actividade com o fim imediato da acção” (cit.

⁷ No caso de Liliana, completado com acções de formação contínua.

in J-Y. Rochex, 1995: 46),⁸ ou seja, o sentido de que a escola se tinha revestido.

Figura 2. O esquema específico do percurso dos aprendentes



Os percursos profissionais articulados com este esquema revelam uma forte convergência. Todos tiveram início na primeira oportunidade de trabalho, encontrada, invariavelmente, nas fileiras do trabalho não qualificado existentes na região, o que mostra que a formação inicial tem cada vez menos peso na estruturação da vida adulta. Todos estes jovens tiveram, portanto, uma origem operária. Porém,— fruto da iniciativa pessoal ou de conjunturas específicas — tiveram oportunidade de frequentar cursos de formação complementar pós-laborais e adquirir um conjunto de saberes e competências técnicas que lhes

⁸Segundo Leontiev, “o sentido traduz a relação do motivo da actividade, com o fim imediato da acção” (cit. in J-Y. Rochex, 1995: 46).

permitiram não só reapropriar a experiência profissional como apropriar um conjunto de novas competências e qualificações, complementares da formação prática, que foram de um modo geral e de imediato rentabilizadas na actividade laboral, no desenvolvimento pessoal e no estatuto socioprofissional.

Este percurso de formação experiencial caracteriza-se pela mobilidade, interna ou externa à empresa, e funda-se essencialmente nas aprendizagens feitas em contexto de trabalho, que incluem não só as da formação prática como as da formação profissional. O modelo de formação inerente a este percurso aproxima-se, do “modelo do quadro de produção autodidacta que progride na sua empresa a partir dos seus resultados positivos” (Rivard, cit. *in* C. Dubar, 1997: 154).

De um modo geral, estes jovens não se definem como meros executantes, mas como técnicos qualificados, ou quadros responsáveis, uma forma identitária que embora com variantes se aproxima da «identidade de responsável em promoção interna», identificada por C. Dubar (1997: 209), que está intimamente articulada com o mundo socioprofissional do emprego qualificado. Talvez por essa razão, ainda que neste percurso seja valorizada a formação experiencial como ponto de partida dos percursos profissionais, se valorize fundamentalmente a formação profissional formal, que se traduz, invariavelmente, em maior reconhecimento e afirmação profissional, e tem significativas implicações tanto ao nível da identidade subjectiva construída, como da identidade social atribuída. Ou seja, se valorize mais as oportunidades abertas pelo estatuto profissional e social, decorrente da certificação ou diplomas, do que a qualificação adquirida. Em síntese, o que é valorizado não são tanto as competências e saberes adquiridos, mas sim o reconhecimento externo que advém da formação.

Deve dizer-se, no entanto, que algumas das narrativas de formação analisadas não se deixam interpretar exclusivamente por um destes percursos de formação – enquanto instrumentos de inteligibilidade –. Certas narrativas traduzem percursos que cruzam diferentes caminhos e sentidos, percursos que designamos de encruzilhada e cuja interpretação convoca a participação de mais que um dos instrumentos de inteligibilidade construídos. Estão neste caso as narrativas de Luísa (anexo 8) e de Júlio, que apesar de se inscreverem claramente no percurso que se tem vindo a descrever representam, contudo,

uma certa deriva, não quanto aos processos articulados nos percursos de formação, mas quanto ao sentido atribuído à formação formal, inicial ou contínua, às aprendizagens significativas e aos actuates envolvidos. Importa, o entanto, recordar que o objectivo desta análise é identificar percursos de formação a partir da constelação de elementos que regularmente se articulam e não caracterizar este ou aquele grupo de jovens.

Curiosamente, estes dois casos, ainda que expressem uma forte mobilidade para a escola, autorizada e apoiada pela família, tenham identidades escolares positivas e integrem o grupo dos jovens que levaram mais longe a escolaridade inicial, paradoxalmente, não privilegiam a formação escolar inicial nem a formação complementar. As narrativas destes dois jovens defendem a ideia de que não se estruturaram enquanto pessoas e profissionais, exclusivamente nem principalmente através da educação e/ou formação formal.

Embora Júlio tenha concluído o 12º ano e frequentado com sucesso um curso de formação profissional que lhe possibilitou, inclusive, a passagem de formando a formador no Centro de Formação que frequentou, revela o que C. Dubar (1997: 213) designa por uma forte «identidade profissional de empresa»,⁹ e ainda que reconheça a importância que na nossa sociedade se atribui aos diplomas, privilegia os saberes apropriados no terreno das práticas e os «saberes de organização», que implicam a articulação entre saberes teóricos e práticos, mobilização e reconhecimento (*Ibid.*, 1997: 238). Júlio não só estabelece uma relação directa entre formação e emprego ou trabalho, como desvaloriza a função credencializadora da formação institucionalizada. Em seu entender, a experiência e o capital de amizade e solidariedade acumulados em contexto de trabalho foram as pedras basilares da sua formação, tanto a nível profissional e pessoal como social, e permitiram-lhe obter a qualificação necessária para aceder à posição de prestígio que hoje ocupa na empresa.

Luísa, por sua vez, apesar de também ter concluído o curso de Contabilidade e Gestão no 12º ano, da via profissionalizante, e posteriormente feito um exame *ad hoc* em Contabilidade, assim como vários mini-cursos de

⁹ Uma das formas identitárias identificadas em pesquisas que privilegiaram os campos do emprego, do trabalho e da formação, realizadas por C. Dubar (1995) e D. Demazière (1992).

formação contínua, que frequenta regularmente, diverge de Júlio e de todas as restantes narrativas, pois não coloca a tónica formativa no trabalho produtivo. Para ela, o trabalho produtivo assume um papel estritamente instrumental, não constituindo, portanto, um elemento central na sua história de vida, nem no seu percurso de formação. Assim, ainda que valorize as aprendizagens adquiridas em contexto de trabalho, a sua valorização em termos de experiências formativas recai sobre o trabalho exercido voluntariamente, o qual é percepcionado como aventura, prazer e mesmo com uma certa dose de poder nos contextos sociais a que se reporta. Ainda que Luísa valorize as aprendizagens feitas em contexto de trabalho produtivo, no seu percurso de formação o papel central cabe ao trabalho associativo e de voluntariado – particularmente à interacção social que o mesmo proporciona.

Talvez por essa razão, Luísa não tem uma identidade profissional definida e ainda a procure. Entretanto, desdobra-se entre a identidade que lhe é socialmente conferida na esfera do trabalho produtivo e a que é por si construída no trabalho associativo, o que implica, como diria C. Dubar (1997: 229), manter a identidade suspensa.

Nesta lógica, os saberes e qualificações vão, portanto, muito para além dos adquiridos na educação e formação formal, acreditados pelos diplomas ou certificados. Não se menospreza a formação formal, mas também não se sobrevaloriza. Em contrapartida, põe-se em evidência a importância dos saberes experienciais apropriados ao “natural” na resolução dos mais diversos problemas, no que se aproxima do ponto de vista do grupo dos aprendizes acima apresentado.

Em suma, tanto um como o outro atribuem as suas qualificações, competências pessoais e profissionais e desenvolvimento cognitivo à educação formal inicial mas, sobretudo, à formação experiencial e interacção social.

...acho que há um complemento das duas coisas, se calhar da parte que eu aprendo extra-trabalho, lido com pessoas que têm outras profissões e eu aprendi muito (...), acho que há um complemento das duas coisas, de uma coisa levo e de outra trago; se eu disser assim, qual é que eu aprendi mais? Acho que eu não consigo dissociar uma coisa da outra. (Luísa, técnica de contas u. t. 741/751)

Estes jovens estabelecem uma explícita relação de complementaridade entre os saberes formais escolares e complementares e os saberes informais não escolares, isto é, apontam para um conceito alargado de formação – no sentido que lhe atribui A. Pain (1990) –, concebida como “uma construção progressiva que se manifesta numa história de vida” (P. Dominicé, 1988^a: 56), uma ideia reiterada, implícita ou explicitamente, nas restantes narrativas fundadoras deste percurso, embora com diferentes graus de intensidade.

1.3. Percurso de alunos

O terceiro percurso foi construído com base na narrativa de Vânia, cujo esquema interpretativo representa apenas duas narrativas, a sua e a de Sameiro (anexo 9). Estas duas jovens estabeleceram uma estreita relação entre a escola e o «trabalho debaixo de tecto», expressão que na terminologia da mãe de Vânia significa um bom emprego, o sinónimo de uma boa vida. Para estas jovens, a demanda e o apoio da família, particularmente dos pais, teve um papel essencial na sua mobilização para a escola e foi um condicionador de todo o seu percurso de formação.

Induzidas pela família a valorizar a escolaridade, estas jovens desenvolveram uma «relação calculada» com a escola que levou a que se identificassem não tanto com os saberes escolares, mas sobretudo com o sucesso escolar – razão porque exerceram com empenho o ofício de alunas para atingir os seus fins: o sucesso escolar necessário para aceder ao emprego e/ou posição social que, no seu universo de crenças, a longa escolaridade prometia assegurar. Por conseguinte, qualquer uma destas jovens percepcionou a escolaridade como um processo a concluir a longo prazo.

No entanto, deve dizer-se que a relação de Vânia com a escola não foi sempre de mobilização. Até ao décimo ano foi mesmo marcada, pode dizer-se, por uma certa exterioridade e desmobilização; segundo as suas palavras, até essa altura o que a mobilizava para a escola não era o que podia ou devia aprender, mas poder desfrutar de algum tempo de lazer, de que em casa se via privada pela participação nas tarefas laborais da família. Sendo assim, até ao

ensino secundário, a sua relação com a escola foi essencialmente uma «relação mitigada», apoiada pelo colégio que frequentou – graças ao capital de conhecimentos dos pais – e pelo permanente estímulo da família. No fundo, durante o 1º e o 2º Ciclos, a escola e os saberes escolares, em si próprios, não tinham para si muito sentido.

O ponto de viragem¹⁰ na sua mobilização para a escola deu-se no décimo ano, com a passagem para o ensino público onde, sem o apoio que anteriormente tinha no colégio, ficou entregue a si mesma. De acordo com a sua narrativa, o fracasso então sofrido teve um papel decisivo na mudança da sua relação com a escola e, por consequência, com a vida. Ao tomar consciência de que não tinha médias para entrar na universidade, compreendeu que corria o risco de ter que vir a abandonar o seu projecto de futuro definido a traços muito largos pelos pais, que apesar de não ter contornos muito precisos, entretanto, adoptara como seu. Perante a antevisão de um «presente futuro» ou um futuro concebido à imagem do presente de muitos dos seus conhecidos – um emprego qualquer desqualificado, o único disponível no meio de origem, sinónimo de uma vida de submissão e sobrevivência –, Vânia antecipou o futuro, isto é, passou a pensar o futuro como algo em que podia e devia intervir a partir do presente e tornou-se construtora proactiva do seu futuro.

Essa nova atitude levou a que redefinisse com pormenor o projecto inicial e identificasse uma fileira profissional possível, até então indefinida, traçando um plano e a estratégia que lhe permitiria prosseguir estudos. Esta estratégia, alimentada por uma dose de voluntarismo assinalável, levou a que envidasse todos os esforços necessários para retomar a escola e concluir com êxito o seu projecto de formação escolar. Aparentemente tardia, esta mudança na sua relação com a escola e o saber escolar levou a que, paradoxalmente, fosse a única jovem do grupo dos narradores que frequentou e concluiu um curso do Ensino Superior, o que, atendendo à taxa de população residente na sua aldeia com um nível de instrução média ou superior – 7 num universo de 1042 (dados do Censo de 1991) –, lhe conferiu o estatuto de excepção e a tornou numa pessoa efectivamente privilegiada.

¹⁰ Sobre os pontos de viragem (*turning-points*), ou epifanias na terminologia de N. Denzin, da abordagem biográfica. Cf. N. Denzin (1989: 22).

Apesar da singularidade da sua estratégia e da nítida divergência quanto ao nível de escolaridade atingido, este percurso de formação apresenta uma certa convergência com o de Sameiro, uma jovem que também esteve mais mobilizada *para* a escola do que *na* escola. Contudo, deve dizer-se que Sameiro, apesar de percepcionar a escolaridade como um investimento para o emprego, se identificou desde o início um pouco mais com o saber escolar. Foi uma das raras entrevistadas que evocou as disciplinas escolares através dos seus conteúdos, o que, de acordo com B. Charlot *et al.* (1992), constitui um indicador de que a sua relação com os saberes escolares não se restringiu à lógica da utilidade, predominante no grupo.

No entanto, essa identificação com os saberes escolares e a forte demanda dos pais para mais estudos, ao contrário do que se poderia pensar, não constituíram móveis suficientemente fortes para prosseguir. No decurso do 11º ano desmobilizou-se da escola e, sem ter concluído o ensino secundário, abandonou-a «por saciedade» – não tanto da “coisa escolar”, mas dos constrangimentos que a mesma representava, em particular a dependência económica. O efeito dessa demanda apenas se fez sentir, após a inserção no mundo do trabalho, na posterior mobilização para retomar a escola, e concluir o curso de Secretariado do ensino recorrente.

Curiosamente, a forte valorização da formação escolar expressa nestas narrativas não contempla a formação contínua, particularmente nos moldes existentes. Após a conclusão da formação inicial, apenas Sameiro frequentou uma pequena acção de formação na Universidade do Minho - relacionada com uma das actividades profissionais que desenvolveu no laboratório de uma fábrica de fiação. Porém, ao contrário do grupo dos aprendentes, por causa da rápida obsolescência a que hoje estão sujeitos os saberes tecnológicos, mas sobretudo devido ao reconhecimento localizado desse saber, não atribui muito significado a essa formação profissional.

No entanto, apesar de ter constituído família e ter uma filha com 4 anos de idade, como ainda não encontrou um emprego à altura das suas expectativas, Sameiro admite a hipótese de vir a frequentar uma formação complementar, ou melhor, uma «formação compensadora» (J-P. Boutinet, 2000: 207). Porém, só admite vir a frequentar novamente a escola no quadro de uma formação requalificante que lhe permita aceder a um emprego

socialmente mais valorizado, numa palavra, a uma melhor posição. No fundo, não valoriza a formação contínua – na sua perspectiva, a formação, só tem acolhimento enquanto mecanismo de reconversão, o que a aproxima do modelo «afinitário» de Sainsaulieu (1996: 189), um modelo particular das pessoas em mobilidade.

Vânia, em contrapartida, atingiu o nível de formação desejado e conseguiu o emprego qualificado que almejava, identificando-se com o que faz; não sente grande necessidade de voltar aos bancos da escola, ainda que tal signifique ficar «enfermeira de cabeceira» toda a vida. O que não quer dizer que não admita a necessidade de formação contínua, muito pelo contrário, no caso específico da sua profissão, à semelhança de tantas outras, reconhece que por melhor que tenha sido a formação inicial, ela será sempre insuficiente; porém, considera que essa formação só se poderá completar no exercício continuado da profissão.

Embora reconheça que no futuro não vai conseguir passar sem fazer a formação complementar exigida por lei, entende que enquanto profissional activa não deveria ser obrigada a voltar aos bancos da escola. Na sua perspectiva, ainda que admita que uma tal modalidade pode colocar dificuldades de natureza organizacional, a formação contínua deveria ocorrer em contexto de trabalho, pois só assim poderia atender às necessidades do aprendente e aos interesses da instituição.

Isto não significa que apenas valorize os saberes práticos apropriados em contexto de trabalho, pelo contrário, embora valorize os saberes profissionais apropriados através do pensamento partilhado com colegas e superiores mais experimentados, na resolução dos problemas quotidianos – como acontece na Unidade de Cuidados Intensivos do serviço de pediatria em que exerce a sua actividade –, considera que os saberes práticos adquiridos no terreno necessitam do complemento de conhecimentos teóricos, passíveis de serem adquiridos quer nos cursos, quer nas práticas de documentação e auto – formação; em seu entender uns não invalidam nem substituem os outros, antes se completam.

Ou seja, ainda que qualquer destas jovens consagre uma parte significativa da sua narrativa às aprendizagens em contexto de trabalho e à formação em contexto de família, sublinhando a importância da socialização

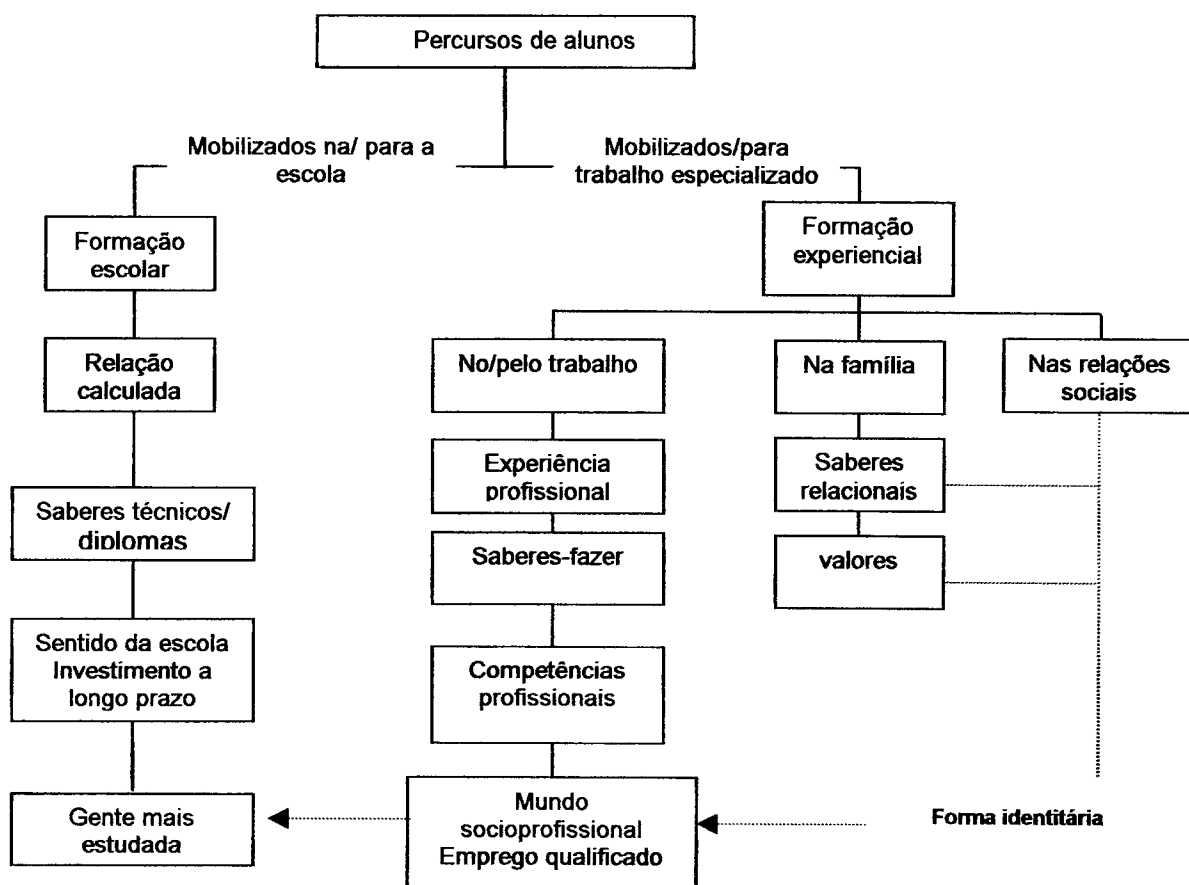
primária (Berger e Luckman, 1999: 164) enquanto espaço-tempo de transmissão e apropriação dos saberes relacionais, dos valores, e da cultura do grupo - essenciais na estruturação pessoal -, em seu entender tais saberes e competências são secundários, apenas completam os saberes adquiridos em contexto escolar. Em resumo, estas narrativas de formação distinguem-se das restantes pela relevância atribuída à socialização primária na formação da pessoa, mas sobretudo pela prioridade atribuída aos saberes escolares e às qualificações socialmente reconhecidas que os mesmos conferem. O enfoque posto na escola – em sentido lato, enquanto espaço-tempo privilegiado da formação – permitiu identificar um terceiro percurso de formação, distinto dos anteriores, que se designou por «percurso de alunos».

Este percurso marcadamente escolar caracteriza-se por uma forte demanda familiar de mais estudos, que induz, embora com diferentes níveis de intensidade, a uma forte mobilização para a escola. A relação estabelecida com a escola e os saberes escolares é neste percurso semelhante à de alguns jovens do grupo dos aprendentes, isto é, também se limita ao cumprimento do ofício do aluno, mas com uma diferença, comporta o compromisso de o aguentar o mais tempo possível; é «uma relação calculada» para o médio ou longo prazo.

Por outro lado, estes percursos envolvem planos de estudos bem definidos que mobilizam¹¹ os sujeitos a completar a formação escolar. Importa sublinhar que esta mobilização tende no decurso do tempo a substituir a relação inicialmente estabelecida, em abstracto, entre escola e emprego por uma relação entre a escolaridade e uma função social ou profissão bem específica. Ou seja, os jovens que percorrem estes percursos – contrariamente aos anteriores, que se deixam levar pelo acaso – estão conscientes da profissão desejada e da relação entre a mesma e a frequência escolar, assim como da necessidade de frequentar o curso que confere a qualificação ou a aptidão profissional necessária ao exercício dessa profissão; portanto, estabelecem com a escola uma relação mais planeada e implicada, que se auto-reforça com o sucesso escolar alcançado.

¹¹ Nos termos de Leontiev, encontraram um motivo ou cadeia de motivos que exerce(m) uma função de incitação do sujeito à acção; é esta mobilização, que não se confunde com a

Figura 3. O esquema específico do percurso dos aprendentes



Embora se possa dizer que o modelo que orientou a passagem deste grupo de entrevistados para a vida activa foi o tradicional modelo da socialização para o trabalho, neste percurso, ao contrário dos restantes, ser portador de habilitação profissional própria à entrada no mundo do trabalho era percebido como garantia de um trabalho «debaixo de tecto», isto é, um trabalho «limpo», «leve», «reconhecido» e, sobretudo, «bem pago» – daí que mais do que privilegiar os saberes a adquirir, se privilegie a formação escolar orientada para o exercício de uma função específica e a obtenção de títulos ou aptidões profissionais determinadas.

A importância atribuída à escolaridade inicial, enquanto via privilegiada no acesso a uma qualificação – um capital negocial no mercado de trabalho –, é um dos pontos essenciais em que este percurso se distingue dos anteriores, e induz estas jovens a considerar que tudo o que não se aprende na escola, não

motivação externa, que permite o surgimento de novos possíveis subjectivos. Cf. J.-Y. Rochex (1995: 41 e seg.).

sendo objecto de valorização social, não tem “a qualidade de um verdadeiro saber” (P. Dominicé, 1989: 60). No universo de crenças para que remete este percurso, a formação escolar em geral e a profissionalizante em particular – a qualificação oficialmente reconhecida – simboliza um passaporte para um emprego socialmente reconhecido, razão pela qual, a formação escolar é a única que se reveste efectivamente de sentido; as restantes, apesar de relevantes, são apenas acessórias, pois não configuram uma garantia de futuro, o que permite afirmar que apesar dos diferentes meandros, a lógica que subjaz à relação com o saber neste percurso de formação é também a económica ou utilitária.

A compreensão deste e dos restantes percursos de formação passa necessariamente, pela sua articulação com outros processos, como o universo de crenças e o mundo socioprofissional de pertença ou de referência, razão pela qual, como acima de disse, existem percursos de formação que combinam elementos constitutivos de diferentes «ideais-tipo». O percurso de Cândido (anexo 10) – que, como se disse, obedeceu a um claro projecto de mobilidade social ascendente, apoiado tanto na estratégia da mobilidade, interna e externa à empresa, como na procura de formação complementar – é um dos menos lineares e a este título paradigmático. Teve início nas fileiras do trabalho não qualificado na construção civil, passou pelo operariado têxtil, pelo assalariado do comércio e hoje é técnico de contas no escritório de uma empresa do ramo automóvel. Embora em certos aspectos, como a precoce entrada no mundo do trabalho e a valorização dos saberes da prática, divirja do percurso aqui abordado, noutros aproxima-se e cruza-se com ele, particularmente no que diz respeito à forma identitária.

Perante a impossibilidade de progressão no interior da empresa, este jovem sente a sua carreira bloqueada (C. Dubar, 1997) e a sua formação profissional – melhor dizendo, a sua qualificação profissional – desvalorizada. Embora não disponha de um certificado muito valorizado, tal como Sameiro, considera valer mais do que o lugar que ocupa no emprego, motivo por que, prossequindo os seus projectos de mobilidade, aspira fazer uma requalificação, um novo curso, mas de nível superior.

O móbil que incita estes jovens a admitir a ideia de retomar a escola e fazer outra formação, não é o desejo de possuir mais conhecimentos ou

competências, antes implica a dimensão identitária: o desejo de vir a usufruir do estatuto de «gente estudada» e, sobretudo, o desejo de reconhecimento social e dos benefícios que lhe são inerentes – no fundo, um móbil da mesma natureza do que induziu Vânia a inscrever-se na Força Aérea para poder fazer o curso de enfermagem.

Sendo assim, embora no que diz respeito à trajectória objectiva, Cândido se inscreva claramente «no percurso dos aprendentes», como as duas jovens acima referidas, também atribui um papel completamente secundário às aprendizagens experienciais no seu percurso de formação e privilegia a formação escolar enquanto sistema que fornece os diplomas socialmente valorizados e cotados no mundo do trabalho. O que permite concluir que o seu universo de crenças se inscreve claramente neste último percurso.

Por fim, importa sublinhar que este grupo não ignora que no nosso sistema social, a posição social, a riqueza, o estatuto ou o prestígio estão dependentes do nível de formação, da situação de emprego e das posições alcançadas no mundo do trabalho, razão pela qual a trilogia – “formação/emprego/trabalho” (C. Dubar 1998: 22) – estrutura claramente as narrativas deste jovens, e a crença no dogma (R. Balion, 1994: 57) do diploma escolar, enquanto dispositivo chave no acesso ao mundo socioprofissional, permanece viva.

Conclusão

O presente estudo teve como preocupação primordial contribuir para um maior conhecimento dos percursos de formação destandardizados, enquanto itinerários individuais, apreendidos de forma compreensiva, pelo que se procurou instaurar uma “relação de escuta activa e metódica” (Bourdieu, 1993: 1393) que permitisse dar voz aos actores e autores desses mesmos percursos.

Em contra ciclo com os discursos dominantes, não se procurou identificar os possíveis défices de formação dos jovens entrevistados, mas antes proceder a uma leitura “positiva” da realidade existente – isto é, tentar inteligir as histórias de formação a partir do que os sujeitos hoje efectivamente são e não do que eventualmente deveriam ser ou quiseram que fossem – e identificar as lógicas que presidiram à sua orientação.

Este trabalho de investigação funda-se no pressuposto de que a formação de uma pessoa é um processo que se desenrola ao longo de toda a sua vida, no jogo das interacções que a mesma mantém com o meio natural e social, mesmo quando estas não são organizadas e estruturadas com fins especificamente formativos. Nesta concepção, o conceito de formação entrelaça-se com outros como formação escolar, formação experiencial, formação profissional, aptidões ou saberes sociais, percurso ou história familiar, percurso profissional, identidade subjectiva e social, e com o processo de socialização em geral, de tal modo que por vezes se tornam indissociáveis.

Esta concepção holística de formação está intimamente articulada com a de ser humano, enquanto “unidade complexa”,¹ pelo que não privilegia qualquer das suas dimensões constitutivas em particular. No entanto, ainda que se tome em consideração todas as instâncias de socialização ou formação – a familiar, a escolar e a profissional – a baixa escolaridade dos entrevistados levou a que se dedicasse uma particular atenção aos contextos socioprofissionais e socioculturais. Isto é, ao complexo processo de socialização permanente (M. Lesne, 1984: 22), através do qual, progressivamente, se foram construindo como pessoas.

¹ Expressões tomada de E. Morin (1999: 38).

Terminada a análise do *corpus* das narrativas de formação recolhidas, mais do que tirar conclusões, impõe-se fazer um exercício de síntese que permita realçar os aspectos mais significativos que emergem deste estudo empírico e deixar pistas para estudos futuros.

1. Percursos de formação não lineares

Os percursos de formação de que trata este estudo não obedeceram à tradicional organização do sistema escolar, que tem como princípio fundador primeiro aprender e depois trabalhar. Pelo contrário, estes percursos de formação marcados por mobilizações, desmobilizações, períodos activos e passivos, abandonos e retornos à escola, estabilidade ou mobilidade profissional, trabalho produtivo e associativo, instituídos, mas também instituintes, resultam de um esforço pessoal de construção e qualificação e teceram-se de saberes elementares, técnicos, profissionais e sociais adquiridos nos mais diversos espaços. Ou seja, são fundamentalmente percursos em ziguezague, que subvertem a tradicional linearidade dos percursos de formação.

Com efeito, foi essencialmente através da formação experiencial extra-escolar, em particular em contexto de trabalho, que parte significativa dos jovens – doze num universo de dezassete – apropriou os seus saberes profissionais, técnicos e relacionais, assegurou o seu futuro e a sua realização pessoal. A formação experiencial teve um peso preponderante, não só na sua formação a nível profissional e social, ao nível objectivo, como ao nível da função simbólica, inerente à construção da sua identidade, ou seja, a nível subjectivo. Ao contrário do que se possa pensar, tal não aconteceu apenas com os artesãos, cuja formação é habitualmente adquirida em contexto de trabalho, mas também com os restantes. Luísa e Júlio, por exemplo, possuem o diploma do Ensino Secundário e cursos de formação complementar. No entanto, conferem um sentido particular à sua formação em contexto de trabalho, produtivo e/ou associativo.

Em termos gerais, este estudo confirma a tese de B. Rogoff de que a aprendizagem e o desenvolvimento humano tanto se realiza através de cursos

específicos, como das actividades socioculturais das pessoas com os seus companheiros sociais (1993: 242).

2 Os percursos de formação, escolar e/ou extra escolar, histórias simultaneamente sociais e subjectivas.

Alguns dos jovens entrevistados consagraram uma parte significativa dos seus relatos à descrição de diversas situações e pessoas com quem fizeram as suas aprendizagens, particularmente em contexto social e/ou de trabalho: mestres, encarregados, patrões, colegas mais experientes, pais, irmãos mais velhos, professores, formadores – um conjunto de “outros significativos” que através de «participação guiada» (B. Rogoff, 1993) os apoiaram na apropriação dos saberes e da cultura dos grupos em que se inscreveram, com particular destaque para o saber profissional. O que permite afirmar que a participação guiada foi um processo central na formação e desenvolvimento cognitivo e afectivo da maioria dos jovens deste grupo.

Alguns dos relatos, defendem a ideia de que parte significativa das suas aprendizagens técnico-profissionais e das aptidões relacionais foram apropriadas individualmente, isto é, sem a participação intencional ou directa de terceiros. Celeste, por exemplo, afirma: “além de ter aprendido, também captei muito (...), eu também era uma boa observadora, porque eu observava tudo, captava tudo e aprendi, Primeiro foi a observação, pois (...) às vezes estava, por exemplo, a arrumar tecidos e estava a ouvir a patroa a atender clientes” (u. t. 1546/1552). Liliana continua na mesma linha: “Ao primeiro, eu estava a ajudá-la, via muito, olhava muito a maneira como ela fazia, aprendia, queria aprender qualquer coisa, via como ela fazia, para saber como se fazia as coisas” (u. t. 250/253).

Tal não significa que as suas aprendizagens tenham sido completamente autónomas da intervenção de terceiros. Vários estudos² confirmam que as crianças e os jovens – independentemente de as situações estarem, ou não, organizadas para que delas beneficiem do ponto de vista formativo e estarem ou não ajustadas ao seu ponto de vista – exercem sobre o que está à sua volta

² Hay Murray, Cécire e Nash, 1985; Lewis e Feiring, 1981 (cit. in B. Rogoff, 1993: 262).

um controlo activo que lhes proporciona informação importante. Portanto, não é necessário que quem interacciona com os mais novos ou os outros em geral lhes tente ensinar alguma coisa para que a sua actividade tenha efeitos educativos ou formativos em observadores interessados.

Por outro lado, a noção de «participação guiada», não diz apenas respeito a actividades estruturadas com fins formativos. Inclui formas de organização exteriores aos meios da aprendizagem infantil e juvenil, estende-se a todas as organizações, inclusive as que não foram desenhadas com preocupações especificamente educativas ou formativas, e inclui formas tácitas e intuitivas de comunicação – isto é, nem sempre implica contacto directo e/ou comunicação verbal, o que significa que esta participação se pode traduzir em «observação activa».

De acordo com esta perspectiva, o ser humano pode unilateralmente, desde tenra idade, apropriar e desenvolver determinadas destrezas e progredir na compreensão das situações ou, como diz Rogoff (1993), ser um aprendiz da cultura e do pensamento, pois existem muitas oportunidades sociais para uma aprendizagem unidireccional em que crianças ou jovens se limitam a observar os adultos ou companheiros mais experientes. Ao contrário do que a corrente pedagógica dos «métodos activos» veicula, a observação e escuta activas, de acordo com esta perspectiva, podem ser actividades importantes do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. Segundo este quadro teórico, a observação e a escuta constituem modos importantes de um “novato” se implicar em processos que exigem grande habilidade (Rogoff, 1993). Sendo assim, o acto de escutar uma aula, um discurso, uma conversa, não é necessariamente passivo; pelo contrário, pode dar, e dá muitas vezes, lugar a uma actividade cognitiva que “pelo facto de ser invisível, não deixa de existir” (J-Y. Rochex, 1995: 285).

O que invalida as velhas discussões dicotómicas, no campo da educação e formação, entre «métodos activos» e «métodos tradicionais», bem como as falsas oposições entre conteúdos e métodos, entre cultura e pedagogia, insuficientes para dar conta da diversidade e complexidade das experiências formativas.³ Este dado é fundamental, pois chama a atenção para o facto de

³ Um debate lançado por M. Lesne (1984) e retomado na década de noventa por J-Y. Rochex (1995) e B. Charlot (1996).

todos nós, a montante e a jusante do currículo escolar, podermos apropriar, e desde muito cedo, um currículo socialmente construído, de cuja selecção e apropriação somos em grande medida responsáveis.

O conceito de «participação guiada», para além de constituir um bom analisador dos processos de formação das pessoas pouco escolarizadas, permite sobretudo compreender que a educação e a formação formal são «apenas momentos instituídos e organizados» (M. Lesne, 1984: 26) de um processo mais amplo de socialização e, portanto, que as modalidades escolares de formação, ainda que importantes, não substituem a formação produzida, de forma consciente ou inconsciente, nas restantes instâncias.

É importante esclarecer que tal não significa o anúncio do fim da escola; pelo contrário, Barbara Rogoff (1993) demonstra que todas as sociedades asseguram, ainda que de modos diferentes, que os jovens se preparem para tomar parte, em determinado momento, nas destrezas da sua cultura. No entanto, não ilude que nas culturas ou grupos em que as crianças são segregadas da participação e observação das actividades dos adultos, como acontece na nossa sociedade, particularmente nos meios urbanos, é necessário que os adultos se comprometam numa comunicação centrada nas crianças e jovens e lhes ensinem de uma maneira explícita os seus saberes de adultos – tarefa que nas sociedades modernas é, como se sabe, conferida à escola, enquanto instituição cultural canalizadora de desenvolvimento cognitivo.

Ao contrário do que muitas vezes se pensa, os percursos de formação estudados mostram que o processo de socialização, em sentido lato, não é apenas um processo que favorece a reprodução, o seguimento dos modelos prévios. A apropriação das práticas sociais e do mundo, como B. Rogoff (1993) faz questão de sublinhar, ocorre num processo criativo; quando cada jovem ou criança participa numa determinada actividade social, cada um deles elege determinados aspectos e descarta outros, transformando o que está disponível para adaptá-lo a si próprio ou aos seus desejos, como diriam B. Charlot (1995) e J-Y. Rochex (1995).

Do mesmo modo que o significado de uma conversa depende tanto da informação de quem fala como da interpretação de quem escuta, o processo de aprendizagem inerente a toda a actividade social tanto depende da estrutura

que a proporciona como da apropriação que cada sujeito faz – nessa medida, as acções do meio só têm significado em função das acções do próprio sujeito. O que explica que, para determinados sujeitos, certos episódios ou acontecimentos configurem verdadeiros pontos de viragem, ou seja, tenham um peso particular na mudança de sentido das suas histórias de formação e, para outros, sejam assumidos como tendo pouca ou nenhuma relevância. Tal só é possível porque o poder de fazer mudar o curso das histórias individuais não radica nos acontecimentos em si mesmos, mas no modo como os sujeitos os percebem, isto é, no sentido que lhes atribuem.

Como B. Rogoff (1993) faz questão de sublinhar, a actividade social não funciona como um molde que determina a participação individual, mas como um marco que guia o caminho sem contudo o determinar. A biologia reforça esta ideia, pois mostra que o homem enquanto ser vivo “não se reduz a um cruzamento de influências” do meio, mas antes se alimenta dele e o assimila (Canguilhem, cit. in Charlot, 1995: 90). Ora, a apropriação do saber e do mundo é um trabalho do sujeito sobre si próprio, é algo que mais do que acumular se tem que corporizar, como diz Bourdieu “é um ter que se torna ser” (1998: 74), é parte integrante da pessoa. Por outras palavras, é um capital pessoal que não pode ser transmitido – muito menos instantaneamente –, mas sim apropriado ao longo do tempo, pois a apropriação do saber, qualquer que ele seja, não prescinde da actividade daquele que aprende - implica tanto o sujeito como o meio, resulta de um compromisso entre ambos.

Com efeito, os percursos de formação estudados revelam que um conjunto de processos sociais e subjectivos se articulam intimamente entre si na sua estruturação, conferindo-lhes sentido, o que invalida as posturas que tendem a cultivar posições dicotómicas entre as abordagens «essencialistas» – que atribuem as diferenças entre os percursos de formação às características psicológicas dos sujeitos ou aos traços da sua personalidade – e as «realistas» que tendem a explicá-las apenas com base nas pertenças sociais. Na realidade, tanto uma como outra são necessárias e imprescindíveis para compreender e interpretar os diversos caminhos percorridos e sobretudo os diferentes móveis geradores das bifurcações nos percursos.

3. Formação escolar, uma “sala de espera” do futuro *

Contrariamente ao que acontece nos percursos de formação aqui estudados, que cruzam aprendizagem e trabalho, o modelo escolar desde sempre estabeleceu uma clara fronteira entre um tempo para aprender e um tempo para trabalhar. Sendo a sua principal finalidade preparar “os homens de amanhã”, entende como legítimo que a etapa formativa se localize a montante da inserção social – uma separação que induz alguns destes jovens a percepcionar o espaço-tempo escolar como um tempo de espera que é preciso vencer para franquear a porta do mundo do trabalho.

No entanto, quer os percursos de formação da maioria destes jovens, quer estudos recentes sobre o abandono escolar mostram que o velho modelo deixa muitas vezes fugir⁴ não só os jovens como a própria realidade e, fundamentalmente, por duas razões: primeiro porque continua a conceber os alunos, não como pessoas de pleno direito, mas como projectos inacabados ou adultos em potência, o que legitima que os continue a tratar como simples receptores passivos da acção educativa, ou seja, os remeta à inacção impedindo, paradoxalmente, que participem activamente no processo de aprendizagem e formação.⁵ - sendo a participação a base da cidadania (Turner, cit. in J. M. Pais, 2001: 414), e esta uma finalidade central da educação escolar, é no mínimo surpreendente que a escola, em sentido lato, persista em formar cidadãos, pessoas socialmente activas, através da inacção.

Segundo, por insistir em formar pessoas para um amanhã que está por fazer e, por consequência, em grande medida se desconhece. Preparar o “homem de amanhã” pressupõe a possibilidade de prever o futuro, o que implica admitir que essa dimensão espacio-temporal está previamente construída e, portanto, é passível de conhecimento. No entanto, como as narrativas dos jovens entrevistados revelam, o futuro vai-se desenhando à medida que a pessoa se constrói e desenvolve, ou seja, não é fruto de um único tempo, mas do cruzamento de passado, presente e futuro, de uma

* Ideia tomada de J. M. Pais (2001: 415).

⁴ De acordo com um estudo comparativo do Eurostat, Portugal é o país da União Europeia com maior índice de abandono escolar. Cf. *Jornal Público*, 13/10/02.

⁵ Um dos principais factores da relação de exterioridade de muitos jovens com os saberes escolares.

cadeia de acontecimentos que faz de cada jovem uma história. Isto é, o futuro não está previamente determinado, não preexiste, o futuro – tal como o caminho do poeta António Machado – vai-se fazendo, de forma participativa,⁶ à medida do caminhar

Ao contrário do que por vezes se pensa, mesmo que antever o futuro fosse possível, não basta antecipá-lo para que o mesmo se concretize. As narrativas de Celeste, Sameiro, Júlio e Telma ajudam a perceber que, quando a relação com a escola e o saber escolar se funda apenas na antevisão do futuro distante, esta se pode transformar numa espera mais ou menos longa, mais ou menos passiva, que provoca cansaço e perda de sentido. A esperança no futuro que trespassa a narrativa de Vânia consegue manter-se, porque foi fruto de um forte desejo e activamente participada e monitorizada pela própria.

Por estas e outras razões atrás referidas, para estes jovens, o espaço-tempo escolar foi sobretudo percepcionado como um tempo de moratória que a uns assegurou a passagem ao emprego mais ou menos idealizado, a outros a passagem para o trabalho anunciado e a outros ainda – aqueles para quem o exercício da profissão não tinha nada que ver com as aprendizagens escolares – um tempo de penosa espera, pela passagem ao mundo do trabalho. Ou seja, independentemente de estarem mais ou menos mobilizados ou desmobilizados para a escola, esta foi por todos, ainda que com *nuances*, percepcionada como uma “sala de espera” (J. M. Pais, 2001.) onde, uns mais pacientemente que outros, aguardaram a passagem ao mundo do trabalho.

4. O sentido da experiência escolar

Com efeito, independentemente do percurso de formação percorrido, todos os jovens entrevistados sem excepção estabeleceram, pela positiva ou negativa, alguma relação entre formação escolar e emprego ou trabalho: uns não se identificaram com o saber escolar, porque o mesmo, não lhes iria ser útil no exercício da futura profissão⁷ – uma percepção da “coisa escolar” que os impediu de estabelecer uma relação positiva com a escola. Em contrapartida,

⁶ Acrescenta J. M. Pais (2001: 414).

⁷ Este é o tipo de relação que alguns dos jovens do estudo de J-Y. Rochex, mantêm com a escola. Cf. J-Y. Rochex (1995: 77).

os outros identificaram-se com a escola e com o saber escolar precisamente porque este lhe poderia vir a ser útil:⁸ para uma parte do grupo porque era importante integrar o universo dos escolarizados para poder trabalhar e para a outra porque investiam num capital de tempo de estudo que no futuro pensavam vir a converter numa boa posição na estrutura social. O que, no primeiro caso, os levou a confinar a sua relação com a escola e com o saber escolar à obtenção do estatuto de escolarizado e, no segundo à obtenção de um diploma ou, como diria J. M. Pais, “à obtenção de um ‘canudo’” (2001: 415).

Assim, quanto mais estreita a relação que estabeleceram entre a escola e o trabalho, mais altas as expectativas relativamente à mesma e mais a escolaridade assumiu algum sentido, o que permitiu construir uma certa identidade escolar. Pelo contrário, quanto mais baixas as expectativas relativamente ao papel mediador da escola no acesso ao trabalho, menor o sentido atribuído à escola e fluida a identidade escolar, tendo em alguns casos culminado em abandono escolar. Razão pela qual, os jovens que apenas tinham como meta fazer a escolaridade básica desenvolveram uma relação com a escola mitigada, isto é, reduzida ao estritamente necessário para passar de ano.

No fundo, todos os jovens entrevistados, quer tenham feito o que se designou por um percurso de aprendiz, um percurso de aprendente ou um percurso de aluno, estabeleceram uma relação utilitária ou monetária (J-Y. Rochex, 1995) com o saber. O que parece confirmar a tese de B. Charlot *et al.* (1992) de que os jovens oriundos dos meios populares estabelecem uma relação instrumental com o saber. A qual permite pensar que as diferenças sociais – embora não a determinem – não são completamente alheias à distribuição do saber entre os diferentes membros da sociedade e, nessa medida, à possibilidade de agir.⁹

Salvaguardadas as devidas distâncias, com efeito, existe uma certa analogia entre a relação utilitária deste grupo de jovens com o saber escolar e a dos jovens trabalhadores estudantes dos liceus franceses analisada por R. Balion (1995), assim como a dos jovens de Saint-Denis do estudo de B. Charlot

⁸ De acordo com Lévi-Strauss, «pode ainda servir» é uma atitude típica do *bricoleur*. Cf. Lévi-Strauss (1962: 31).

⁹ Sobre a diferente distribuição do saber na sociedade, ver M. Lesne (1984: 27-30).

et al. (1992). No primeiro caso, a analogia vai mesmo um pouco além do tipo de relação com o saber, tanto neste estudo como no de R. Balion, os percursos de formação dos jovens estruturaram-se entre as matrizes da escola e do trabalho. Embora os jovens franceses tenham, na generalidade, mais tempo de escolaridade, tal como os jovens deste estudo, privilegiam as aprendizagens experienciais em contexto de trabalho, em detrimento da formação escolar, e entre as aptidões sociais adquiridas em contexto de trabalho também conferem um sentido particular ao desenvolvimento da responsabilidade.

No entanto, embora este estudo permita identificar os processos que participaram na estruturação dos percursos de formação, não autoriza a atribuição de um tipo de relação com o saber a um determinado grupo de jovens. Como se sabe, a atribuição de um tipo de relação específica com o saber a uma população definida em termos clássicos, como é o caso dos jovens oriundos das famílias populares, implica tomar em consideração a frequência desse tipo de relação, o que não aconteceu neste caso. A confirmação desse efeito de grupo exigiria, a realização de novos estudos junto de populações similares, junto de jovens a frequentar o sistema de ensino, bem como de jovens oriundos de diferentes grupos sociais que tenham deixado o ensino com níveis mais elevados de escolaridade.

5. Implicações da relação utilitária com o saber escolar

No entanto, independentemente de terem feito quatro, seis, nove, doze ou mais anos de educação institucionalizada, em alguns casos completada por formação complementar, o tipo de relação que estes jovens estabeleceram com o saber ou o aprender escolar, com a frequência da escola, pouco ou nada se alterou. Para estes jovens, inclusive para os mais escolarizados, os saberes e os objectos culturais constituem um capital que se acumula e com base no qual se estabelece a distinção social entre «gente mais estudada» e «gente menos estudada», isto é, os possuidores e os desaposados de capital escolar. Para a maioria do grupo, o saber resume-se à obtenção do diploma ou a mais tempo de estudos, potenciais passaportes para um bom emprego. Segundo B. Charlot (1996), esta estreita relação entre a educação ou formação

e o emprego, implantada há algumas décadas nas sociedades europeias,¹⁰ contribuiu significativamente para reforçar nos jovens oriundos dos meios populares, e não só, uma relação utilitária com o saber e a escolaridade.

O que, no caso daqueles que prosseguiram os estudos, permite pensar que o alargamento da escolaridade só por si parece não ter conseguido alterar a relação instrumental destes jovens com o saber e, nessa medida, confirma a tese de B. Charlot (1996: 61) de que a escola reforça a relação instrumental dos jovens dos meios populares com o saber – o que, em sua opinião, comporta o risco de poder encerrar estes jovens no seu universo quotidiano, privando-os da abertura a novos horizontes e, por conseguinte, de compreender o mundo e se posicionar nele.

De onde se conclui que a escolarização, tal como tem vindo a funcionar, para além de não conseguir mobilizar parte significativa dos jovens dos meios populares, não tem contribuído para mudar a relação utilitária com o saber daqueles que se mobilizam para a escola. O que significa que não tem cumprido a função primordial da formação escolar: introduzir as crianças e os jovens “num mundo que lhes preexiste, numa cultura que os precede e os institui como sujeitos humanos, (...) não apenas no sentido de terem um lugar nesse mundo, mas de aí levarem ou empreenderem o novo” (J-Y. Rochex, 1995: 30), privando esses jovens de pensar e interpretar o mundo e, nessa medida, de agir sobre ele.

Por outro lado, o caso francês permite concluir que tal alargamento, tem sobretudo funcionado como uma estratégia dissimuladora do desemprego, o que mais que transformar a escola numa estrutura qualificante a transforma numa estrutura de retenção (R. Balion, 1993: 175) ou, como diria J. M. Pais (2001: 415), num “parque de estacionamento de potenciais desempregados”. Perante este quadro, é legítimo pensar que um alargamento da escolaridade orientado apenas pela lógica de uma maior *empregabilidade* dos sujeitos e uma maior competitividade da economia nacional não é necessariamente sinónimo de uma maior qualificação.

Esta constatação reforça a ideia, muito divulgada, de que a questão central que se põe já não é tanto a igualdade de acesso de todos os grupos

¹⁰ Reforçada, em 1995, com o anúncio pela Comissão Europeia para a Educação do advento da “sociedade cognitiva”.

sociais a mais formação, mas sim os seus efeitos “perversos” – como, por exemplo, o abandono escolar. A formação, quando tem por função essencial a integração profissional e social, leva à hipertrofia de um dos seus pólos, o que pode causar o atrofamento da capacidade dos sujeitos de avaliar e escolher, pondo em risco o desenvolvimento holístico da pessoa, enquanto «unidade complexa» multidimensional e, nessa medida, a sua capacidade de compreender e intervir no mundo em constante mudança – razão pela qual a concepção tripolar de formação, em que este estudo se inscreve, não admite que esta seja reduzida a nenhuma das suas dimensões particulares.

Se é verdade que “mesmo sob a Constituição mais liberal um povo ignorante é sempre um escravo” (Condorcet, cit. in N. Santos, 2000), também é verdade que um povo cuja educação e/ou formação tenha por exclusiva finalidade o valor monetário das qualificações ou a «empregabilidade» permanecerá privado das ferramentas essenciais para se compreender a si mesmo e ao mundo e, conseqüentemente, para se tornar autónomo, um povo de cidadãos de plenos direitos.

Sendo assim, é importante questionar a recorrente sobreposição, nos discursos oficiais e nas práticas discursivas do cidadão comum, entre a necessidade de mais escola e a almejada qualificação, já que este termo nem sempre se reveste do mesmo sentido,¹¹ à imagem de muitos outros tem um carácter polissémico: tanto designa o acto ou efeito de qualificar ou qualificar-se, como significa a confirmação de uma aptidão ou, ainda a preparação específica para o exercício de um cargo.¹² Daí a necessidade de clarificar em que sentido se fala quando se fala de qualificação ou da acção de qualificar.

Como é do conhecimento geral, a compreensão do mundo só é acessível para aqueles que dispõem dos códigos essenciais para lhe captar o sentido, compreender os seus mecanismos de funcionamento e localizar-se nele. Pelo que uma sociedade que se reclama de democrática, mais do que qualquer outra, deveria pugnar por assegurar que todas as crianças, independentemente do grupo social de origem, pudessem descobrir o prazer de aceder aos diferentes sistemas e dimensões do saber.

¹¹ Como José Saramago adverte em *Todos os Nomes*, “significado e sentido nunca foram a mesma coisa” (cit in M. Spink (org.), 1999: 7).

6. A relação com o saber

Embora a relação com o saber não constituísse neste estudo uma preocupação inicial, no entanto, no seu decurso esta revelou-se um elemento central na estruturação dos percursos de formação estudados, razão porque esta problemática passou a assumir uma particular relevância e se associou aos interesses iniciais acima aduzidos.

Como se tem vindo a dizer, a relação deste grupo de jovens com a escola e o saber escolar, em sentido lato, converte o saber escolar em capital económico (P. Bourdieu, 1998: 79). Tal conversão é indissociável das representações que estes jovens têm da escola, do trabalho e dos mundos socioprofissionais que, como se disse, foram construídos com o apoio directo ou indirecto da família. B. Charlot, que nas últimas décadas se tem dedicado à investigação da relação com o saber, escreve que "estar envolvido com tal ou tal tipo de relação com o saber é estar autorizado, incitado e por vezes obrigado a investir em certas formas de saber, de actividades ou relações"(1995: 99), o que, de certo modo, permite pensar na relação com o saber enquanto relação com o mundo, como algo que passa de pais para filhos, como uma herança no sentido que lhe atribui Bourdieu (1989: 231), próxima do processo de transmissão e acumulação do capital cultural.¹³ No entanto, como atrás se disse, esta herança não implica a reprodução da relação com o saber dos exemplos fornecidos. Como bem mostra B. Charlot (1995), a sociogénese da relação com o saber não implica que a mesma seja determinada ou estabelecida de uma vez por todas.

Como B. Charlot sublinha, o carácter social da relação com o saber radica na condição antropológica do homem, isto é, no facto de o homem nascer num mundo que lhe preexiste e está estruturado em relações sociais que são simultaneamente relações de saber; cada um de nós, desde que nasce, fica

¹² Dicionário da Língua Portuguesa Profissional, Porto Editora L. da e Priberam Informática L.da., 1996.

¹³ Segundo o autor, a acumulação do capital cultural, que engloba a totalidade do tempo de socialização, varia em função do capital cultural das famílias: a sua transmissão intencional é, habitualmente, mais precoce nas famílias detentoras de maior capital cultural do que nas de menor. O que está intimamente relacionado com o tempo livre de que cada uma delas dispõe para poder assegurar a sua transmissão. Cf. P. Bourdieu (1998: 76).

envolvido em relações com objectos, actividades, lugares e pessoas, através das quais se aprende e que, por sua vez, estão inscritas em diferentes relações de saber ou diferentes formas “de relação com o mundo” (1995: 71).

Ora, se a relação com o saber, ao contrário do que durante muito tempo se pensou, se constrói desde o nascimento, nas relações sociais de saber, é algo que se aprende e se ensina socialmente, o que implica a rejeição das teses da herança biológica e permite admitir que a relação com o saber, tal como se constrói (embora a tarefa requeira tempo) também se pode desconstruir (B. Charlot, 1995, 1996, 1997) – este é certamente um dos contributos mais significativos da teoria da relação com o saber.

Os estudos de Barbara Rogoff (1993: 21), no seio da psicologia cognitiva, sobre o processo de «participação guiada» – uma prática universal sujeita a diferenças culturais – reiteram esta tese e, nessa medida, configuram um precioso contributo para o aprofundamento da compreensão da sociogénese da relação com o saber. Para esta psicóloga, o ser humano não se desenvolve naturalmente através da espontânea maturação biológica,¹⁴ mas fundamentalmente através de actividades socioculturais com adultos ou companheiros; através da «participação guiada» com outros mais experientes, que os levam a entender e participar em actividades da sua cultura que exigem determinadas destrezas e perspectivas socioculturais. Como se disse no texto precedente, os seus estudos reabilitam o «modelo do aprendiz» – ou do «companheirismo» na terminologia francófona – uma pista de trabalho que na sociologia da relação com o saber se considera importante seguir.

7.O modelo do aprendiz e a relação com o saber

Na perspectiva de Barbara Rogoff, a interacção com outras pessoas que guiam “a sua participação nas actividades relevantes, contribuindo para adaptar a sua compreensão a novas situações, estruturando as suas tentativas de solucionar os problemas e apoiando-as quando têm que aceitar

¹⁴ Os casos das crianças ‘selvagens’ referidos no capítulo II da primeira parte deste estudo, suportam esta perspectiva. Cf. E. Morin (1973), C. Geertz (1996), M. Foucault (1998) e O. Reboul (1989).

responsabilidade na resolução de problemas” (1993: 243) apoia a criança, o jovem ou o adulto no seu desenvolvimento.

Com efeito, um dos aspectos sublinhados nos processos de «participação guiada» pelos jovens entrevistados, sobretudo pelos aprendizes, é a transferência por parte dos adultos, ou colegas mais experientes, da responsabilidade na resolução dos problemas, apesar de esta comportar alguns riscos. Victor, por exemplo, afirma: “ele [o patrão] como estava muitas vezes ausente, eu sozinho tinha que me desenrascar e como estava sozinho comecei a aprender (...) a estragar outras coisas..., mas a maior parte das vezes eram sucessos” (u. t. 118/122). Para Celeste a progressiva responsabilização também teve um papel decisivo no seu desejo de aprender e na sua capacidade de resolver problemas: “uma altura a patroa pôs-me um trabalho muito difícil nas mãos, que foi quase pegar num *edredon* do princípio ao fim, mete-me lá a calcular (...) umas medidas e eu só pensei, isto vai sair tudo mal (...) eu não vou conseguir! (...) quando acabei e vi que fiz bem e que era capaz (...) então eu entusiasmava-me (u. t. 1046/1049).

Estes relatos, entre outros, coincidem com a perspectiva de B. Rogoff. A autora releva a importância da progressiva transferência de responsabilidade na «participação guiada» na resolução dos problemas e particularmente a natureza do apoio que aqueles que interactivam com os aprendizes ou aprendentes habitualmente proporcionam, um apoio ajustado entre a ajuda e o desafio, próximo da perspectiva do «desenvolvimento próximo» de Vygotsky, o qual, sublinha-se, reconhece aos jovens ou crianças o direito de se enganarem.¹⁵

Como o relato de Celeste, entre outros, revela a progressiva responsabilização na resolução dos problemas, pode levar à descoberta do prazer de saber— que ela expressa de forma inequívoca — o qual tem um papel fundamental na criação do desejo de aprender. Segundo B. Charlot, o desejo de saber não resulta do objecto de saber em si mesmo, mas antes da “experiência do prazer de aprender e saber”. Como sublinha o autor, é “a relação que se particulariza e não o objecto da relação que se torna particular”

¹⁵ Esta ideia sublinha a importância do erro nos processos formativos e confere ao erro um estatuto pedagógico. Segundo Rogoff (1993), as crianças e jovens excessivamente protegidos

(1995: 94) – o que permite compreender como as artes ou saberes do ofício, inicialmente geradoras de indiferença, passaram a ter para estes jovens sentido. Quando, do ponto de vista do aprender e do saber, um objecto, uma actividade, uma situação têm sentido, pode provocar desejo e, nessa medida, mobilizar para a acção o sujeito que lhe atribui valor. Com efeito, a ausência de desejo de saber levou a maioria dos jovens deste grupo a não atribuir sentido ao percurso de formação escolarizada. Em contrapartida, foi a dinâmica de desejo que permitiu aos jovens entrevistados, apesar de partilharem um mesmo tipo de relação com o saber, construir um percurso de formação próprio e sobretudo vivê-lo de forma singular.

De acordo com J-Y. Rochex (1995: 41 e seg.), o desejo é um elemento fundamental na mobilização dos sujeitos para a acção em geral e para o acto de aprender em particular. Segundo B. Rogoff (1993), o desejo de participar nas actividades em curso, quaisquer que elas sejam, aumenta a compreensão dos sujeitos nos processos de aprendizagem em contexto social. E, na perspectiva de B. Charlot (1995), sem «desejo de saber» ou de aprender – enquanto desejo dos outros, desejo de si e do mundo – não há relação com o saber. Este quadro teórico permite compreender como é que alguns dos jovens desmobilizados para a escola posteriormente se mobilizam para fazer formação complementar e como, em contrapartida, alguns dos inicialmente mais mobilizados para a escola posteriormente não lhe atribuem sentido.

Por último, se com Rogoff se admitir que no processo de «participação guiada» subjacente ao modelo do aprendiz radica a génese do desenvolvimento cognitivo do ser humano e que a progressiva responsabilização na resolução dos problemas, que lhe é inerente, pode gerar o compromisso dos aprendizes com o processo de formação, também se deve admitir que o modelo do aprendiz pode constituir um potencial gerador do prazer de aprender e, nessa medida, de desejo de aprender, no sentido que lhe confere B. Charlot (1995). O que autoriza pensar que o modelo do «aprendiz» comporta grandes potencialidades formativas. A “reinvenção da educação e/ou formação”, como escreve R. Canário: “passa pelo seu enriquecimento

do erro podem ter dificuldade em compreender um processo ou em superar os erros ou dificuldades.

enquanto meio de vida que integra situações educativas formais e informais”.¹⁶ Nesse sentido, considera-se que a educação e formação, teriam todo o interesse em recuperar¹⁷ este modelo pré-moderno de formação.

¹⁶ Cf. Rui Canário (s/d.) “Desenvolvimento Local e Educação – Não Formal”, *Dossier*, 31-34.

¹⁷ A arqueologia da educação exercitada por M. Lesne mostra que muitas outras técnicas e processos de socialização têm sido recuperados pelos métodos e técnicas de formação. Cf. M. Lesne (1984, 1990).

BIBLIOGRAFIA

ADAM, Jean-Michel (1996) *L'analyse des récites*. Paris: Éditions du Seuil.

ALBARELLO, Luc *et al.* (1997) *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

ANUÁRIO Estatístico da Região Norte 91/92.

ARDOINO, Jacques (1999) "La multiréférentialité et l'éducation á la fin du XX siècle", *Pratique de Formation*, nº143, 147-157.

ARDOINO, Jacques (2000) *Les Avatars de L'éducation. Problématiques et notions en devenir* Paris: Presses Universitaires de France

ARENDT, Hannah (1972) *La crise de la Culture*. Paris: Gallimard.

ARENDT, Hannah (1983) *Condition de l'homme moderne*. Paris: Ed. Calmann-Lévy.

BALLION, Robert (1994) *Les Lycéens et Leurs Petits Boulots*. Paris: Hachette Education.

BARBIER, Jean-Marie (1996) "De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation", *Education Permanente* n.º 128, 11-25.

BARBIER, Jean-Marie (1998) *Savoirs Théoriques et savoirs d'action*. Paris:

Presses Universitaires de France.

BARBIER, René (1991) "Le sujet existentiel et L'expérientialité mythopoétique en situation de formation", *in* Gaston Pineau et Bernadette Courtois (coord.) *La Formation Expérientiel des Adultes*. Paris: La Documentation Française, 243-254.

BARKATTOOLAH, Amina (1989) "L'apprentissage expérientiel: une a roche transversale", *Education Permanent*, nº 100/101, 47-55.

BARRETO, António *et. al.* (s.d.) *Portugal 1960/1995: Indicadores Sociais*. Lisboa: Jornal «O Público».

BARTH, Britt-Marie (1996) "Construire son savoir", *in* Étienne Bourgeois, *L'adulte en formation: Regardes pluriels*. Paris: De Boeck & Larcier, 19-36.

BAUDELET, Charles e Roger Establet (1999a) "El aparato escolar y la reproducción", *in* Mariano F. Enguita *Sociologia de la Educación* (edit.). Barcelona: Editorial Ariel, 97-104.

BAUDELOT e Establet (1999b) *Avoir trente ans en 1968 et en 1998*. Paris: Edit. Seuil.

BERGER, Guy (1991) "Reconnaissance et validation des acquis. Précedent américain et québécois", *Actas da Conferência Nacional «Novos Rumos para o Ensino Tecnológico Profissional»* - Porto: M. E. GETAP, 2.º vol.

BERGER, Guy (1992) *A investigação em Educação: Modelos Sócio-Epistemológicos e Inserção Institucional*, *Revista de Psicologia e*

BERGER, Guy (1999) "Ardoino et La multiréférentialité", *Pratique de Formation*, n.º143, 33-40.

BERGER, Peter e Thomas Luckmann (1997) *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido, la orientación del hombre moderno*. Centro de Estudios Públicos Barcelona: Paidós.

BERGER, Peter e Thomas Luckmann (1999) *La Construcción Social de La Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

BERNSTEIN, Basil (1982) "Aspectos das relações entre a educação e a reprodução", in Sérgio Grácio *et al. Sociologia da Educação I*. Lisboa: L. Horizonte, 275-302.

BERNSTEIN, Basil (1999) "Una crítica de la «educación compensatoria»", in Mariano F. Enguita *Sociologia de la Educación* (edit.). Barcelona: Editorial Ariel, 457-467.

BERTAUX Daniel (1978) *Destinos Pessoais e Estrutura de Classe*. Lisboa Moraes Editores.

BERTAUX Daniel (1997) *Les Récits de Vie*. Paris: Nathan.

BODGAN, Robert e Sari Biklen (1994) *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

BOLTANSKI, Luc *et. al.* (1999) *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*. Paris: Gallimard.

BONVALOT, Guy (1989) "L'entreprise, espace de formation expérientielle",

BONVALOT, Guy (1991) "Éléments d'une définition de la formation expérientielle", in Gaston Pineau et Bernadette Courtois (coord.) *La Formation Expérientielle des Adultes*. Paris: La Documentation Française, 317-325.

BOURDIEU, Pierre (1979) *La Distinction*. Paris: Ed. du Minuit.

BOURDIEU, Pierre (1982) "Reprodução cultural e reprodução social", in Sérgio Grácio et al. *Sociologia da Educação I*. Lisboa: L. Horizonte, 327-368.

BOURDIEU, Pierre (1993) "Au lecteur"; "L'espace des points de vue" et "comprendre", in P. Bourdieu. *La misère du monde*. Paris: Seuil. 7-11 e 903-939.

BOURDIEU, Pierre (1994) *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel.

BOURDIEU, Pierre (1997) *Razões práticas: Sobre a teoria da Acção*. Oeiras: Celta Editora.

BOURDIEU, Pierre (1999a) "As contradições da herança", in Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. *Escritos de educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 230-237.

BOURDIEU, Pierre (1999b) "Las estrategias de conversión", in Mariano F. Enguita *Sociologia de la Educación* (edit.). Barcelona: Editorial Ariel, 241-263.

BOURDIEU, Pierre (1999c) "Os três estados do capital cultural", in Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. *Escritos de educação*. Petrópolis:

Editora Vozes. 71-79.

BOURDIEU, Pierre e Jean-Claude Passeron (s.d.-1970) *A Reprodução-Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Vega Editorial.

BOURDIEU, Pierre e Patrick Champagne (1999) "Os excluídos do interior", *in* Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. *Escritos de educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 217-227.

BOURDIEU, Pierre *et al.* (1999) *A profissão de Sociólogo, Preliminares epistemológicos*. Petrópolis: Vozes Editora.

BOURGEAULT, Guy (1991) "La formation expérientielle des adultes: perspectives nord-américaines et expériences québécoises", *in* Bernadette Courtois et Gaston Pineau (coord.) *La Formation Expérientielle des Adultes*. Paris: La Documentation Française, 41-52.

BOURGEOIS, Étienne (1996) "Identité et apprentissage", *Education Permanent*, nº 128, 27-35.

BOURGEOIS, Étienne (1996) "L'adult Qui apprend: questions nouvelles pour la recherche", *in* Étienne Bourgeois, *L'adulte en formation: Regardes pluriels*. Paris: De Boeck & Larcier.

BOUTINET, Jean-Pierre (2000) *A imaturidade da Vida Adulta*. Porto: RÉS

BOWLES, Samuel e Herbert Gintis (1982) "Capitalismo e Educação nos Estados Unidos", *in* Sérgio Grácio *et al.* *Sociologia da Educação I*. Lisboa: L. Horizonte, 159-192.

- BOWLES, Samuel e Herbert Gintis (1999) "Educación y desarrollo personal: la larga sombra del trabajo", in Mariano F. Enguita *Sociología de la Educación* (edit.). Barcelona: Editorial Ariel, 144-163.
- BRAVERMAN, Harry (1982) "Nota final sobre o conceito de qualificação", in Sérgio Grácio *et. al. Sociologia da Educação I*, Lisboa: Horizonte, 249-269.
- BRUNER, Jerome (1998) *Actos de Significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Edit.
- BRUNER, Jerome (1999) *Para uma Teoria da Educação*. Relógio de Água.
- BRUNER, Jerome (2000) *Cultura da Educação*. Tradução portuguesa de Abílio Queirós.
- CAMILLERI, Carmel. et al. (1990) *Stratégies Identitaires*. Paris: P U F.
- CANÁRIO, Rui (1998) "Aprendizagem, experiência e currículo", *Ensinus*, n.º 13, 2-5.
- CANÁRIO, Rui (1999) *Educação de Adultos um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, Rui (2001) *Escola e Exclusão Social*. Lisboa: Educa.
- CANARIO, Rui (s/d) "Desenvolvimento Local e Educação – Não Formal", *Dossier*, 31-34.
- CARNEIRO, Roberto (1988) *Portugal - os próximos 20 anos*. Vol. «Educação e Emprego em Portugal: uma leitura de Modernização». Lisboa:

Fundação Calouste Gulbenkian.

CARRÉ, Philippe (1995) "L'autodirection en formation, contribution à une analyse ternaire de l'autoformation», *Education Permanente*, nº122, 221-232.

CARREIRA, Medina (1996) *O Estado e a Educação*. Lisboa: Jornal «O Público».

CHARLOT, Bernard (1989) "1959-1989: les mutations du discours éducatif", *Education Permanent* n.º 98, 133-149.

CHARLOT, Bernard (1995) "Relações das crianças de classes populares com a escola e o saber", *Cadernos da Graduação*, n.º 2, Série Reflexões, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 6-25.

CHARLOT, Bernard (1996) "Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia", *Cadernos de Pesquisa*, n.º 97, S. Paulo, 47-63.

CHARLOT, Bernard (1997) *Du Rapport au Savoir, Eléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.

CHARLOT, Bernard *et al.* (1992) *École e Savoir Dans Les Banlieues... et Ailleurs*. Paris: Armand Colin.

CHENÉ, Adele (1989) "A Narrativa de Formação e a Formação de Formadores", in A. Nóvoa & M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: DRH/ Ministério da Saúde. 87-97.

CORBIN, Juliet (1997) *Grounded Theory in Practice*. London: Sage

Publications.

CORREIA, João Carlos (1999) *Ricoeur e a Expressão Simbólica do Sentido*, Lisboa: Edit. Fundação Calouste Gulbenkian, FCT Fundação para a Ciência e Tecnologia.

CORREIA, José Alberto (1991) “Mudança educacional e formação: venturas e desventuras do processo social da produção da identidade profissional dos professores”, *Inovação I* (4), 150-165.

CORREIA, José Alberto (1994) “A Educação em Portugal no Limiar do século XXI: Perspectivas de Desenvolvimento Futuro”, *Educação Sociedade & Culturas*, n.º 2, 7-30.

CORREIA, José Alberto (1996) *Sociologia da Educação Tecnológica, transformações do trabalho e da formação*. Universidade Aberta.

CORREIA, José Alberto (1998) *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto.

CORREIA, José Alberto (1999a) *Os «Lugares Comuns» na Formação de Professores*. Porto: Edições ASA.

CORREIA, José Alberto (1999b) “Relações entre escola e comunidade: da lógica da exterioridade, à lógica da interpelação”, *Aprender*, n.º 22, 129-134.

CORREIA, José Alberto (s. d.) «Relações entre escola e comunidade: da lógica da exterioridade, à lógica da interpelação», Texto policopiado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, fls. 1-22.

- CORREIA, José Alberto e Manuel Matos (1996) "Contributos para a produção de uma epistemologia das práticas formativas: análise de uma intervenção no domínio da Saúde Comunitária", in «Educação de Adultos em Portugal, situação e perspectivas». Actas, 333-346.
- COURTOIS, Bernadette (1989) "L'a apprentissage expérientiel: une notion et des pratiques à défricher *Education Permanente*, n.º 100-101, 7-11.
- COURTOIS, Bernadette (1995) "L'expérience formatrice: entre auto e écoformation", *Education Permanente*, n.º 122, 31-45.
- COURTOIS, Bernadette et Gaston Pineau (1991) *La Formation Expérientielle des Adultes*, Paris: La Documentation Française.
- CRESWELL, John (1998) *Qualitative Inquiry and Research Design: Chosing Among Five Traditions* London: Sage.
- CRUZ, Judite Maria (1996) «Trajectórias Criativas: O Desenvolvimento Humano na Perspectiva da Psicologia Narrativa». Tese de Doutoramento, Instituto de Educação Psicologia da Universidade do Minho.
- D' ÁVILA, José Luís (1998) "Trajectória Escolar: Investimento familiar e determinação de classe". *Educação & Sociedade*, n.º 62, 31-63.
- DANIS; Claudia (1998) "Processus d'apprentissage des adultes dans une perspective développementale", in Claudia Danis et Claudie Solar *Apprentissage et développement des adultes*. Montréal: Les Editions Logiques, 23-92.
- DE KETELE, Jean-Marie. et al. (1999) *Metodologia da Recolha de Dados*.

Instituto Piaget.

DEJOURS, Christophe (1993) "Intelligence pratique et sagesse pratique: deux dimensions méconnues du travail réel", *Education Permanente*, n° 116, 47-69.

DENOYEL, Noel (1991) "Les «biais du gars»: formation par l'expérience et culture de l'artisan", *in* Bernadete Courtois et Gaston Pineau (coord.) *La Formation Expérientielle des Adultes*. Paris: La Documentation Française, 155-174.

DENZIN, Norman K. (1989) *Interpretative Biography*. Qualitative Research Methods. Vol. 17. London: Sage.

DENZIN, Norman K. e Lincoln, Yvonna S (1998). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. London: Sage.

DEWEY, John (1975) *Démocratie et Education: introduction à la philosophie de l'éducation*. Paris: Armand Colin.

DÍAZ, Mário de Miguel (1988) "Paradigmas de la investigación educativa española", *in* Iñaki Dendaluce (coord.) «*Aspectos metodológicos de la investigación educativa*»: *II Congresso Mundial Vasco*. Madrid: Narcea, 60-77.

DICCIONARIO General de la Lengua Española Vox. [On line]
<http://www.diccionarios.com>.

DIGNEFFE, Françoise *et. al.* (1995). "Do individual ao social: a abordagem biográfica", *in* Luc Albarello *et. al.* *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva. 203-245.

- DODIER, Nicolas (1995) *Les Hommes et les Machines*. Paris: Ed. Métailié.
- DOMINICÉ, Pierre (1988) "O que a vida lhes ensinou", in A. Nóvoa & M. Finger (org.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 131-133.
- DOMINICÉ, Pierre (1988a) "A Biografia Educativa: Instrumento de Investigação Para a Educação De Adultos", in A. Nóvoa & M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 100-106.
- DOMINICÉ, Pierre (1989) "Expérience et a rentissage, faire de nécessité vertu", *Education Permanent*, nº 100/101, 57-65.
- DOMINICÉ, Pierre (1990) *L'Histoire de Vie Comme Processus de Formation*. Paris: L'Harmattan.
- DOMINICÉ, Pierre (1991) "La formation expérientielle: un concept importé pour penser la formation", in Bernadette Courtois et Gaston Pineau (coord.) *La Formation Expérientielle des Adultes*. Paris: La Documentation Française, 53- 65.
- DOMINICÉ, Pierre (1996) "A rendre à se former", in Étienne Bourgeois (org) *L'adulte en formation: Regardes pluriels*. Paris: De Boeck & Larcier, 95-112.
- DOS SANTOS, Nunes (2000) *Existes Logo Pensa!* Porto: Menabel
- DUBAR, Claude (1996a) "Usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité", *Education Permanente*, nº 128, 37-43.

- DUBAR, Claude (1996b) "La formation accroît-elle aujourd'hui les inégalités?", *Education Permanente*, nº 129, 19-33.
- DUBAR, Claude (1997) *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- DUBAR, Claude (1998) "Trajectórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos", *Educação e Sociedade*, n.º 62, 13-30.
- DUBAR, Claude (2000) *La crise des identités, l'interprétation d'une mutation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- DUBAR, Claude et. DEMAZIÈRE, Didier (1997) *Analyser les entretiens biographiques: L'exemple de récits d'insertion*. Paris: Nathan – Essais & Recherches.
- DUBET, François (1996) *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DUFOUR, Dany-Robert (1996) "Les sujets de l'éducation", in Pascal Bouchard. *La question du sujet*. Paris: L' Harmattan, 29-67.
- DUMAZEDIER, Joffre (1989) "Education Permanente vingt ans après", *Education Permanente*, nº 98, 101-119.
- EDUCAÇÃO Sociedade & Culturas, n.º 4 (1995) «O que é Aprender na Escola: Culturas e Conteúdos de Saberes», in Diálogos Sobre o Vivido, 149-178.
- EiBLE-EIBESFIELD (1982) "O homem pré-programado", in Helena Varela et. al. *Antropologia, Paisagens, sábios e selvagens*, Porto: Porto

Editora, 95-97.

ENCICLOPÉDIA Universal Multimédia. Texto Editora, 1996.

ENCYCLOPÉDIE Microsoft® Encarta® 2001 [On Line]

covertarget.com/html/4/M.html

ENGUITA, Mariano F. (1999) *Sociologia de la Educación* (edit.). Barcelona: Editorial Ariel

ENRIOTTI, Schéhérazade (1991) "Du vécu à la Formation expérientielle", in Bernadette. Courtois e Gaston Pineau, *La formation Expérientielle des Adultes*. Paris: La Documentation Française, 183-190.

FABRE, Michel (1992) "Qu'est que ce la formation?", *Recherche et Formation*, nº 12, 119-134.

FABRE, Michel (1994) *Penser la formation*. Paris: Presses Universitaires de France.

FABRE, Michel (1995) "La formation comme régime nocturne: raison narrative et formation", *Education Permanente*, nº 122, 179-189.

FERRAROTTI, Franco (1979). "Sobre a autonomia do método biográfico", in A. Nóvoa & M. Finger (org.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 17-34.

FERRAROTTI, Franco (1983) *Histoire et histoires de vie, la méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris: Librairies des Méridiens.

FINGER, Matthias (1986) "As implicações Sócio-epistemológicas do Método

Biográfico”, in A. Nóvoa & M. Finger (org.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 80-86.

FINGER, Matthias (1989) “«Apprentissage expérientielle» ou «formation par les expériences de vie? La contribution allemande au débat sur la «formation expérientielle »”, *Education Permanente*, nº 100/10, 39-46.

FOUCAULT, Michel (1998) *As Palavras e as Coisas*. Lisboa: Ed. 70.

FOUCAULT, Michel (2000) *O que é um autor?* Lisboa: Vega, 4ª Edição.

FREIRE, Paulo. (1972) *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.

FUSULIER, Bernard e Christian Maroy (1996) “Formation par le travail et reconstruction identitaire”, *Education Permanente*, nº 128, 117-133.

GALATANU, Olga (1996) “Analyse du discours et a roche des identités”, *Education Permanente*, nº128, 45-61.

GALLAND. Olivier (1990) “Un nouvel âge de la vie”, *Revue Française de Sociologie XXXI*, 529-551.

GEERTEZ, Clifford (1996) *La Interpretación de Las Culturas*. Barcelona: Gedisa.

GELPI, Ettore (1989) “Quelques propos politiques sur l’éducation expérientielle”, *Education Permanente*, 100/101, 91-96.

GELPI, Ettore (1991) “Nouveaux savoirs, nouvelles luttes”, in Bernadete Courtois et Gaston Pineau (coord.) *La Formation Expérientielle des Adultes*. Paris: La Documentation Française, 67-72.

GERGEN, Kenneth, J. (1997) *El Yo Saturado. Dilemas de identidade en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.

GHIGLIONE R. e Matalon B. (1993) *O Inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta, 2º edição.

GIDDENS, Anthony (1996b) *Novas Regras do Método Sociológico*. Lisboa: Gradiva.

GIDDENS, Anthony (1997) *Modernidade e Identidade*. Oeiras: Celta Editora.

GLASER, Barney e Ansel STRAUSS (1967) *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago, Aldine.

GOFFMAN, Erving (1993) *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*. Lisboa: Ed. Relógio D'Água.

GOFFMAN, Erving. (1998) *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu, 6ª ed.

GONÇALVES, Oscar (2000) *Viver Narrativamente. A Psicoterapia como Adjectivação da Experiência*. Coimbra: Quarteto.

GOODMAN, Nelson (1995) *Modos de fazer Mundos*. Porto: Edições ASA.

GORZ, André (1977) *Misères du présent Richesses du possible*. Paris: Édit. Galilée. Collection Débats.

GRÁCIO, Sérgio *et al.* (1982) *Sociologia da Educação I- antologia*. Lisboa: Livros Horizonte.

GRANDE Dicionário da Língua Portuguesa, Volume v. Lisboa: Amigos do Livro Editores.

HALL, Calvin e Gardner Lindzey (1984) *Teorias da Personalidade*. São Paulo: EUP.

HAMELINE. Daniel (1968) *A Liberdade de Aprender*. Lisboa: Moraes Editores.

HELL, Victor (1989) *A Ideia de Cultura*. S. Paulo: Martins Fontes.

HIERNAUX Jean-Pierre (1997) "Análise estrutural de conteúdos e modelos culturais: aplicação a materiais volumosos", in Luc Albarello et. al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 156- 202.

HILL, Clara et. al. (1997) "A Guide To Conducting Consensual Qualitative Research", *The Counseling Psychologist*, V. 25 n. ° 4, 517-572.

HONORÉ, Bernard (1980) *Pour une Pratique de la Formation. La réflexion sur les pratiques*. Paris: Payo.

HONORÉ, Bernard (1990) *Sens de la Formation Sens de L'Etre: En chemin avec Heidegger*. Paris: L'Harmattan.

HOUSSAYE Jean (1994) "Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique", in *La Pédagogie: Une Encyclopédie pour Aujourd'hui*. Paris: ESF Editeur, 13-24.

HUSÉN Törsten (1988) "Paradigmas de la Investigación en Educación: un informe del estado de la cuestión" in Iñaki Dendaluce.

- ITARD, J. (1978) *As Crianças Selvagens*. Porto: Livraria Civilização.
- ITURRA, Raul (1990a) *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra. Ensaio de Antropologia Social sobre o insucesso escolar*. Lisboa: Escher.
- ITURRA, Raul (1990b) *A Construção social do Insucesso Escolar. Memória e Aprendizagem em Vila Ruiva*. Lisboa: Escher.
- ITURRA, Raul (1995) "Tu Ensinas-Me Fantasia eu Procuro Realidade", *Educação Sociedade & Culturas*, n.º 4, 91-103.
- JOBERT Guy (1990) "Ecrire, l'expérience est un capital", *Education Permanente*, n.º102, 77-83.
- JOBERT Guy (1991) "La place de l'expérience dans les entreprises", in Bernadette. Courtois et Gaston Pineau (coord.) *La formation Expérientielle des Adultes*. Paris, 75-82.
- JOBERT Guy (2000) "Dire, penser, faire: a propos de trois métaphores agissantes en formation des adultes", *Education Permanente*, n.º143, 7-28.
- JOSSO, Marie-Christine (1987) "Da formação do sujeito...ao sujeito da formação", in A. Nóvoa & M. (org.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 35-50.
- JOSSO, Marie-Christine (1989) "Ces expériences au cours desquelles se forment identités et subjectivité", *Education Permanente*, nº 100/101, 161-176.
- JOSSO, Marie-Christine (1991a) "L'expérience formatrice: un concept en

construction", in Bernadette Courtois et Gaston Pineau (coord.) *La formation Expérientielle des Adultes*. Paris, 191-199.

JOSSO, Marie-Christine (1991b) "L'histoire de vie dans un dispositif de recherche-formation: une médiation pour la connaissance de la subjectivité", *Comunicação no Encontro Internacional de Vaucresson*, 24-25 de Junho.

JOSSO, Marie-Christine (1991c) *Cheminer vers soi*. Lausanne: L'Age d'homme.

JOSSO, Marie-Christine (1996) "Se former en tant qu'adultes: défis, enjeux, ressources et difficultés", in Étienne Bourgeois *L'adulte en formation: Regardes pluriels*. Paris: De Boeck & Larcier S. A., 83-94.

JOSSO, Marie-Christine (2002) *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.

KASTERSZTEIN, Joseph (1990) "Les stratégies identitaires des acteurs sociaux: a roche dynamique des finalités", in Carmel Camilleri et al., *Stratégies Identitaires*. Paris: P U F, 27-42.

KREMER, Xavier (2001) "(Trans)-formation de l'apprenant et qualité de la formation", *Education Permanente*, nº 147, 87-97.

LANDRY, Francine (1989) "La formation expérientielle: origines, définitions e tendances», *Education Permanente*, nº. 100/101, 13-22.

LANDRY, Francine (1991) "Vers une Théorie de l'apprentissage expérientiel", in Bernadette Courtois et Gaston Pineau (coord.) *La*

formation Expérientielle des Adultes. Paris, 21-28.

LE BORTEF, Guy (1985) "Le savoir créé par les praticiens: L'expérience de Quarternaire-Education", *Education Permanent*, n° 80, 72-78.

LE GOFF, Jean-Pierre (1996) "l' érosion des idéaux de l'éducation permanent", *Education Permanent*, n.º 129, 29-33.

LECLERC, Gilbert (1986) "Principes et concepts clés de la reconnaissance des acquis extrascolaires", *Education Permanent*, n.º 83-84, 7- 16.

LESNE, Marcel (1984) *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos, elementos de análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LESNE, Marcel (1992) "Qu'est ce que la formation?", *Recherche et Formation* n°.12

LESNE, Marcel et Yvon Minvielle (1990) *Socialisation et Formation*. Paris: Paideia.

LEVINAS, Emanuel (1994) *Descobrimdo a existência com Hurssel e Heidegger*. Lisboa: Instituto Piaget.

LÉVI-STRAUSS (1962) *La pensée Sauvage*. Paris: Plon.

LÉVI-STRAUSS (1967) "Natureza e Cultura", in Helena Varela e António Lucas, *Antropologia, Paisagens, sábios e selvagens*, Porto: Porto Editora, 145-162.

LIETARD, Bernard (1986) "Cinq réflexions de bon sens sur la reconnaissance et la validation des acquis", *Education Permanent*

n.º83-84, 17-24.

LIPIANSKY, Edmond (1990) "Identité subjective et interaction", in Carmel Camilleri et al., *Stratégies Identitaires*. Paris: P U F, 143-170.

LOPES, Amélia (2001) *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação. A Construção de Identidades Profissionais Docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

MAGLAIVE, Gerard (1990) *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Edit., 1995.

MAROY, Christian (1995) "A análise qualitativa de entrevistas", in Luc Albarello et. al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 117-155.

MARQUES, Ramiro (1998) *Ensinar Valores: Teorias e Modelos*. Porto: Porto Editora.

MARTINS, J. B. (2000) *Reflectindo Sobre A Formação de professores: Aproximações psicanalíticas*, [On-Line], [www.ss.net/archive/papers/3\(1\)martins](http://www.ss.net/archive/papers/3(1)martins). Htm, 30.11. 02.

MATOS, Manuel (1999) *Teorias e Práticas da Formação. Contributos para a reabilitação do trabalho pedagógico*. Porto: Edições ASA.

MEAD, George (1973) *Espírito, Persona e Sociedad*. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica.

MEDRADO, Benedito e Mary J. Spink (1999) "Práticas discursivas e produção de sentidos: uma abordagem teórica-metodológica para a análise das práticas discursivas", in Spink, M. J. et al. *Práticas Discursivas e Produção no Cotidiano: aproximações teóricas e*

metodológicas. S. Paulo: Cortez, 41-61.

MENDES, J. M. O. (2001) "O desafio das identidades", in Boaventura de Sousa Santos (org.) *Globalização: Fatalidade ou Utopia*. Porto: Afrontamento, 489-521.

MESNIER, Pierre-Marie (1996) "Entreprendre et chercher, facteurs constitutifs des apprentissages adultes", in Étienne Bourgeois *L'adulte en formation: Regardes pluriels*. Paris: De Boeck & Larcier

MILES, Matthew e Michael Huberman, (1984) *Qualitative Data Analysis: A sourcebook of New Methods*. London: SAGE.

MOLINA, José-Luis (2001) "L'apprenant, notion émergente" in *Education Permanent*, n° 147, 77-85.

MORIN, Edgar (1973) *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.

MORIN, Edgar (1973) *O Paradigma Perdido: A Natureza Humana*. Lisboa: Europa –América.

MORIN, Edgar (1999) *Les Sept Savoirs Nécessaires à L'Education du Futur*. Paris: Unesco.

MOSCOVICI, Serge *et al.* (1968) "Problèmes d'analyse de contenu", *Langage II*, 36-60.

NADEAU, Jean-Guy (1989) "Un modèle praxéologique de formation expérientielle", *Education Permanent*, n.º 100/101, 97-107.

NOGUEIRA, Maria Alice e Alfrânio Catani org. (1998) *Escritos de educação*.

Petrópolis: Vozes.

NÓVOA, António (1989) "A formação tem que passar por aqui: As histórias de vida no projecto Prosalus", *in* A. Nóvoa & M. Finger (org.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 109-130.

NÓVOA, António (2002) "Prefácio", *in* Marie Christine Josso *Experiências de vida e Formação*. Lisboa: Educa, 7-12.

O ATLAS de Empresas: Norte de Portugal e Galiza: INE, 2000.

PAGÈS, Max (1999) "La multiréférentialité et l'á roche dialectique", *Pratiques de Formation*, nº 143, 41-51.

PAIN, Abraham (1990) *Éducation Informelle, Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris: L'Harmattan.

PAIN, Abraham (1991) "Éducation Informelle: les mots... et la chose (réponses à un praticien)", *in* Bernadette Courtois et Gaston Pineau (coord.) *La formation Expérientielle des Adultes*. Paris: La Documentation Française, 59-65.

PAIS, J. M. (2001). *Ganchos, Tachos e Biscates: Jovens trabalho e futuro*. Porto: Ambar.

PASSARELI, Carlos (1999) "Imagens em diálogo: filmes que marcaram nossas vidas", *in* Mary Jane SpinK (org.) *Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. S. Paulo: Cortez, 273-283.

PERRENOUD, Philippe (1970) "Statrification socio-culturelle et reussite

secolaire”, *Revue Européenne des Sciences Sociales*, n.º 20, 5-75.

PERRENOUD, Philippe (1995) *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.

PHARO, Patrick (1993) *Le sens de l'action et la compréhension d'autrui*. Paris: Edit. L'Harmattan.

PINEAU, Gaston (1988) "A autoformação no decurso da vida: entre a hétero e a ecoformação, *in* A. Nóvoa & M. Finger (org.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.

PINEAU, Gaston (1989a) "La formation permanente: vie d'un mythe", *Education Permanente*, nº 89, 89-99.

PINEAU, Gaston (1989b) "La formation expérientielle en auto-, éco- et co formation", *Education Permanent*, n.º 100/101, 23-30.

PINEAU, Gaston (1991a) "Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation", *in* Bernadette Courtois et Gaston Pineau (coord.) *La formation Expérientielle des Adultes*. Paris, La Documentation Française, 29-40.

PINEAU, Gaston (1991b) "La Reconnaissance des Acquis comme passage-frontière entre le monde des individus et celui des organisations", *in* Gaston Pineau et al. (coord.) *Reconnaître les Acquis. Démarches d'exploration personnalisée*. Paris: Mesonnance Editions, 11-17.

PINEAU, Gaston (1995) "Recherches sur l'autoformation existentielle: des boucles étranges entre auto et exo références", *Education Permanente*, nº 122, 165-178.

- PINEAU, Gaston (1999) "O sentido do sentido" Palestra proferida no 1º Encontro Catalizador Promovido pelo CETRANS da Escola do Futuro- USP. Itaíba, São. Paulo- 15-18.
- PINEAU, Gaston (2000) *Temporálités en Formation. Vers de nouveaux synchronyseurs*. Paris: Anthopos.
- PINEAU, Gaston (2001) "Experiências de aprendizagem e histórias de vida", in Philipe Carré e Pierre Caspar *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*. Lisboa: Instituto Piaget, 327-348.
- PINEAU, Gaston e Jean-Louis Le Grand, (1993) *Les Histoires de Vie*. Paris: Presses Universitaires de France, coll. «Que sais-je ? » n.º 2760.
- PINEAU, Gaston et Jean-Louis Le Grand (1994) *Histoires de Vie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- PINTO, Cabral (1996) *A Formação Humana no Projecto da Humanidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- PINTO, Graça Alves (1998) *O Trabalho das Crianças: De pequenino é que se torce o pepino (e o destino)*. Oeiras: Celta.
- PINTO, J. Madureira (1991) "Considerações Sobre a Produção Social de Identidade", *Revista Crítica de Ciências Sociais*. n.º 32, 217-231.
- POIRIER, Jean *et al.* (1995) *Histórias de Vida –Teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- RAMBALDI, Enrico (1988) "Identidade /Diferença", *Enciclopédia Inaudi, Dialéctica*, V. 10, 11- 44.

- REBOUL, Olivier (1982) *O que é aprender?* Coimbra: Livraria Almedina.
- REBOUL, Olivier (1989) *La Philosophie de L'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France, coll. «Que sais-je? » n ° 2441.
- REGO, Teresa Cristina (1995) *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes.
- RENNIE, David *et. al.* (1998) "Grounded Theory: A promising approach to conceptualization on psychology?", *Canadian Psycology*, 29: 2, 139-150.
- REVAZ, Françoise e Jean-Marie Adam (1996) *L'analyse des récites*. Paris: Éditions du Seuil.
- RICOEUR, Paul (1983) *Temps e récit*, 1 tome. Paris: Seuil.
- RICOEUR, Paul (1984) *Temps e récit*, 2 tome. Paris: Seuil.
- RICOEUR, Paul (1985) *Temps e récit*, 2 tome. Paris: Seuil.
- RICOEUR, Paul (1990) *Soi-même comme un autre*, Paris: Edition Seuil.
- RICOEUR, Paul (1996) *A teoria da Interpretação. o discurso e o excesso de significação*. Lisboa: Edições 70.
- ROCHER, Guy (1968) *Introduction à la Sociologie générale: 1. L'Action social*, Paris: Éditions HMH.
- ROCHEX, Jean-Yves (1995) "Interrogations sur «le project»: la question du

sens”, *Education Permanente*, nº 125, 77- 90.

ROCHEX, Jean-Yves (1995) *Le sens de l'expérience scolaire*. L'éducateur. Paris: Presses Universitaires de France.

ROELENS, Nicole (1989) "La quête, l'épreuve et l'œuvre", *Education Permanente*, nº 100/101, 67-78.

ROGERS, Carl (1974) *A terapia Centrada no Cliente*. Lisboa: Moraes Edit.

ROGOFF, Barbara (1993) *Aprendices del Pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós Ibérica.

RUFFIÉ, Jacques (1982)"O mutante humano", in Helena Varela *et. al.* *Antropologia, Paisagens, sábios e selvagens*, Porto: Porto Editora, 113-123.

SANTOS, Boaventura Sousa (1989) *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Lisboa: Afrontamento, 3ª edição.

SARMENTO, Manuel (2000) *Lógicas de Acção nas Escolas*: Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

SCHNEUWLY B. et Jean-Paul Bronckart (1985) *Vygotsky Aujourd'hui*. Paris: Delachaux & Niestlé.

SCHULTZ Theodore (1983) "La inversion en capital humano", *Education e Sociedad*. Madrid, Akal Editor, 181-194.

SCHÜTZ, Alfred. (1987) *Le chercheur et le Quotidien*. Paris: Meridiens Klincksieck.

SERRE, Fernand (1991) "Efficacité dans l'action", in Bernadette Courtois e Gaston Pineau *La Formation Expérientielle des Adultes*. Paris: La documentation Française, 291-304.

SHLEIERMACHER, Friedrich (1999) *Hermenêutica-Arte e técnica da interpretação*. Petrópolis: Vozes.

SILVA, Augusto Santos (1986) "A ruptura com o senso comum nas ciências sociais", in Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.

SILVA, Augusto Santos (1994) *Tempos Cruzados: Um estudo interpretativo da cultura popular*. Lisboa: Afrontamento.

SIROTA Régine (1993) "Le métier d'élève", *Revue Française de Pédagogie*, nº 104, 85-108.

SIROTA, Regina (1988) *L'école Primaire au Quotidien*. Paris: Presses Universitaires de France.

SPINK, Mary Jane (1999) *Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. S. Paulo: Cortez

STILLES, William B. (1993) "Quality Controlin, Quality Research", *Clinical Psychology Rewieu*, V.13, 539-618.

STOER, Stephen e Helena Araújo (1992) *Escola e Aprendizagem para o Trabalho, num país da (semi)periferia europeia*. Lisboa: Escher.

STRAUSS, Ansel & Juliet Corbin (1988) *Basics of Qualitative Research, Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*.

London: Sage.

STRAUSS, Anselm & Juliet Corbin (1994) "Grounded Theory Methodology: An overview". in Denzin, N. K. e Y. S. Lincon (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 19-59.

STRAUSS, Anselm (1992) *La Trame de La Négociation. Sociologie qualitative et interactionisme*. (Textes réunis et présentés par I. Baszanger) Paris: L'Harmattan.

TABOADA-LEONETTI, Isabelle (1990) "Stratégies identitaires et minorités: le point de vue du sociologue", in Carmel Camilleri et al. *Stratégies Identitaires*. Paris: P U F, 43-84.

TAR, Zoltán (s/d) *A escola de Francoforte*. Lisboa: Edições.

TESCH, Renata (1990). *Qualitative Research: Analysis Types and software tools*. New York: The Falmer Press.

TOUPIN, Louis (1991) "Formation expérientielle et transfert de connaissances", in Bernadette Courtois et Gaston Pineau *La Formation Expérientielle des Adultes*, 305-311.

TOURAINE, Alain (1973) *Production de la Société*. Paris: Seuil

UNESCO (1996) *Educação um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.

USEN, Törsten (1988) "Paradigmas de la investigación en Educación: Un informe del estado de la cuestión" in Iñaki Dendaluce (Coord.) *Aspectos metodológicos de la investigación educativa: II Congreso Mundial Vasco*. Madrid: Narcea.

USHER, Robin e Ian Bryan (1989) *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*. Madrid: Morata Edit.

VARELA, Francisco (s/d) *Conhecer: As Ciências Cognitivas, Tendências e Perspectivas*. Lisboa: Instituto Piaget.

VARELA, Helena e António Lucas (1982) *Antropologia, paisagens, sábios e selvagens*, Porto: Porto Editora.

VASCONCELOS, Teresa (2000) "Ao ritmo de um cortador de relva: entre o «estar lá» e o «estar aqui», o «estar com»- dilemas e complexidades da etnografia em caminhos pós-modernos de multivocalidade", *Educação Sociedade & Culturas*, n.º 14, 37-58.

VASQUEZ, Ana (1992) "Études ethnographiques des enfants d'étrangers à l'école française", *Revue Française de Pédagogie*, nº 101, 45-58.

VASQUEZ, Ana (1999) "Les mécanismes des stratégies identitaires: une perspective diachronique", in Carmel Camilleri *et al. Stratégies Identitaires*. Paris: Presses Universitaires de France, 143-172.

VERMERSCH, Pierre (1989) "Expliciter l'expérience", *Education Permanente*, nº 100/101, 123-132.

VERMERSCH, Pierre (1991) "L'entretien d'explicitation dans la formation expérientielle organisée", in Bernadette Courtois e Gaston Pineau *La Formation Expérientielle Des Adultes*. Paris: La Documentation Française, 271-284.

VERMERSCH, Pierre (1994) *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF Éditeur.

- VIEIRA, Ricardo (1998) *Entre a escola e o Lar*. Lisboa: Fim de Século Edit.
- VILA, Paulo (1998) *Identidades Narrativas e Música. Uma Primeira Proposta Teórica para entender sus relaciones*. [On-Line], URL: www2.uji.es/trans/trans2/Vila.html, 8-12-98.
- VILLERS, Guy (1991) "L'expérience en formation d'adultes", in Bernadette Courtois et Gaston Pineau *La Formation Expérientielle Des Adultes*. Paris: La Documentation Française, 13-20.
- VILLERS, Guy (1996) "Identification et formation", in Étienne Bourgeois *L'adulte en formation: Regardes pluriels*. Paris: De Boeck & Larcier, 107-112.
- VOISIN, André (1996) "L'apprenant dans les démarches-qualité de la formation", *Education Permanent*, nº 126, 205-229.
- VOISIN, André (2001) "L'apprenant introuvable ou les incertitudes de la recherche", *Education Permanent*, n.º 147-2, 63-75.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch (1998) *A Formação Social da Mente*. S. Paulo: Livraria Martins Fontes.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch (1998) *Pensamento e Linguagem*. S. Paulo: Livraria Martins Fontes.
- WILLIS, Paul (1999) "Producción cultural y teorías de la reproducción", in Mariano F. Enguita *Sociología de la Educación* (edit.). Barcelona: Editorial Ariel, 640-662.

Ana Maria de Sousa Loureiro do Vale Pereira

ALUNOS, APRENDENTES E APRENDIZES
Um estudo etnobiográfico sobre percursos de formação

Sob orientação do
Professor Doutor José Alberto Correia

ANEXOS

UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

2003

Ana Maria de Sousa Loureiro do Vale Pereira

ALUNOS, APRENDENTES E APRENDIZES

Um estudo etnobiográfico sobre percursos de formação

Sob orientação do
Professor Doutor José Alberto Correia

ANEXOS

UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

2003

Ana Maria de Sousa Loureiro do Vale Pereira

ALUNOS, APRENDENTES E APRENDIZES

Um estudo etnobiográfico sobre percursos de formação

Sob orientação do
Professor Doutor José Alberto Correia

ANEXOS

UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

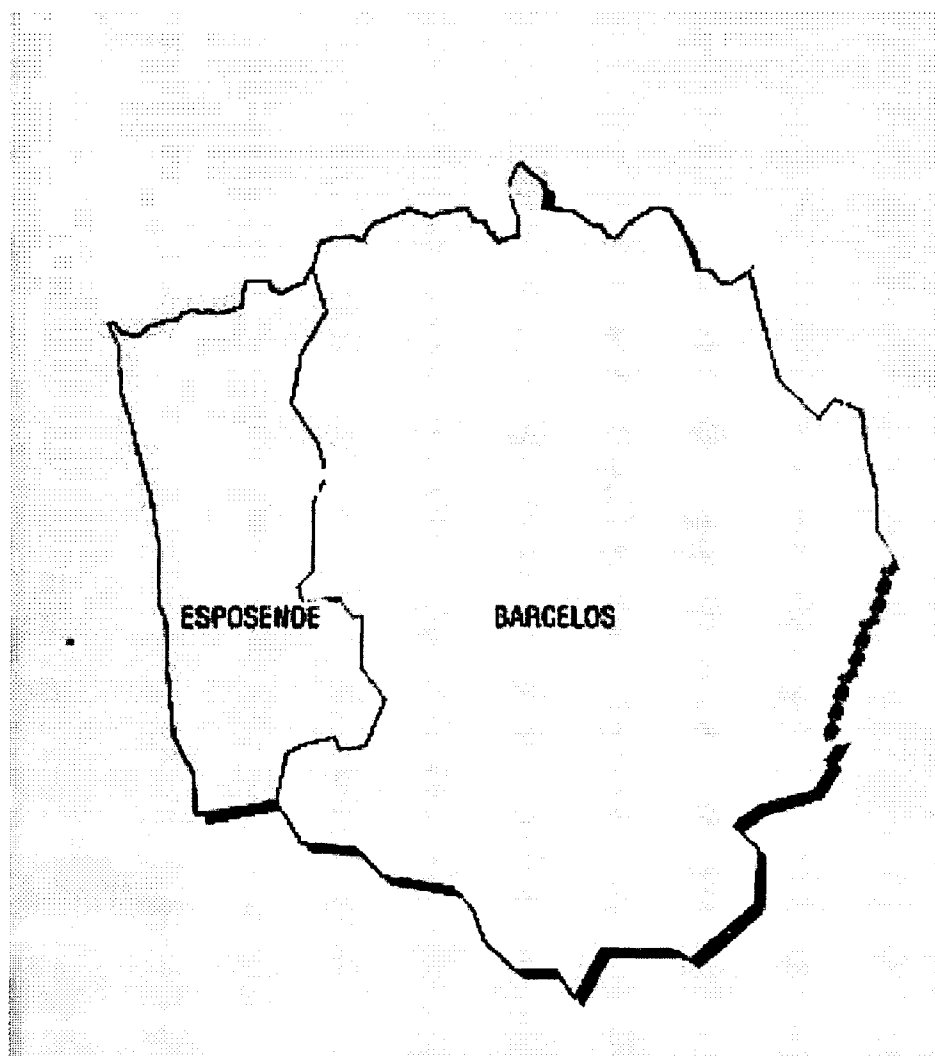
2003

ÍNDICE

Anexo 1	5
Mapa da Sub-região do Baixo Cávado	5
Anexo 2	9
Mapa da Região Norte	9
Anexo 3	13
Mapa do Concelho de Barcelos	13
Anexo 4	17
Mapa da Região do Cávado	17
Anexo 5	21
Entrevista narrativa - Elías	23
Anexo 6	97
Entrevistas representativas do percurso dos Aprendizizes	99
Entrevista narrativa - Armando	99
Entrevista narrativa- Maria	110
Anexo 7	123
Entrevistas representativas do percurso dos Aprendentes	125
Entrevista narrativa - Júlio	125
Entrevista narrativa- Liliana	148
Anexo 8	163
Entrevista narrativa - Luísa	165
Anexo 9	195
Entrevistas representativas do percurso dos Alunos	197
Entrevista narrativa - Vânia	197
Entrevista narrativa - Sameiro	265
Anexo 10	313
Entrevista narrativa - Cândido	315
Anexo 11	343
Entrevista narrativa - Celeste	345

Anexo 1

Mapa da Sub-região do Baixo Cávado



Mapa da Sub-região do Baixo Cávado

Fonte - INE, 2001

Anexo 2

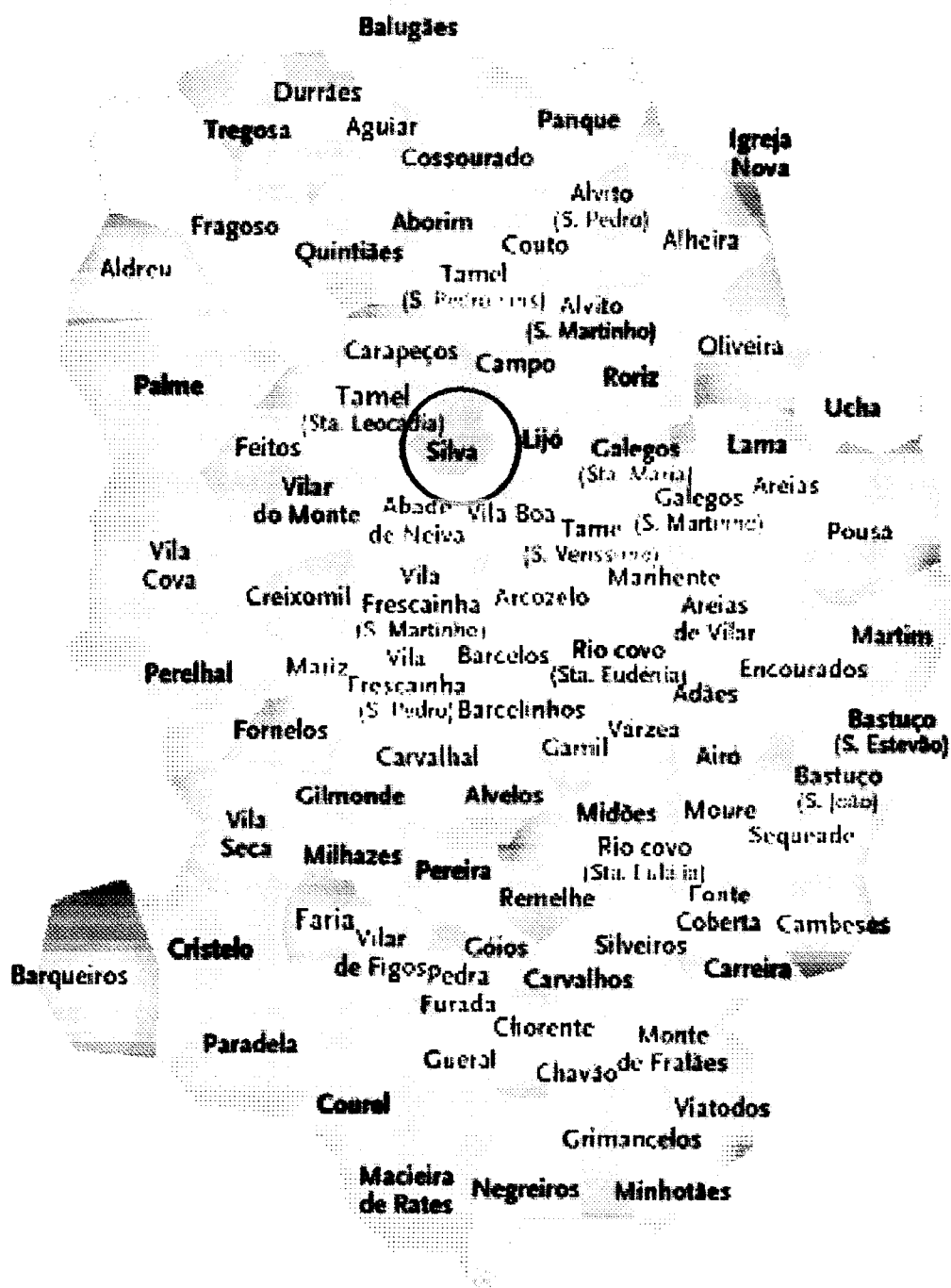
Mapa da Região Norte

[illegible]

11

Anexo 3

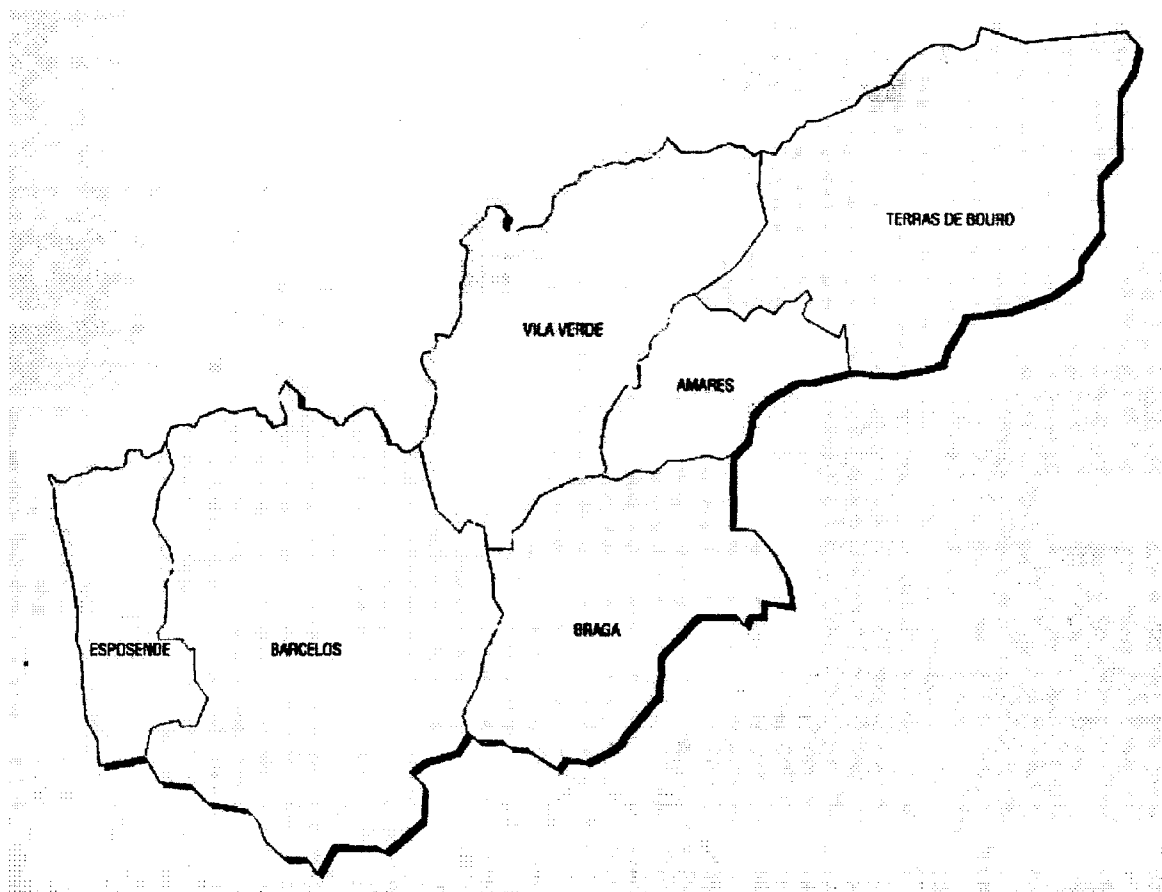
Mapa do Concelho de Barcelos



Mapa do Concelho de Barcelos – Localização da Freguesia de Silva

Anexo 4

Mapa da Região do Cávado



Mapa da Sub-região do Cávado

Fonte - INE, 2001

Anexo 5

Entrevista narrativa - Elias

Nome - Elias (pseudónimo)

Idade - 30 anos

Estado civil - solteiro

Habilitações - 6º ano / Técnico de Farmácia Grau 3

Profissão – Técnico de farmácia

4 A - Gostaria que me falasse sobre tudo aquilo que foi importante para a sua
6 formação, tudo aquilo que o ajudou a tornar-se na pessoa que hoje é

6

7 E - Portanto mas...

8

9 A – O que foi significativo.

10

11 E - Satisfatório?

12

13 A - Significativo tanto pode ter sido um momento bom ou um mau momento,

14 mas que o ajudou a crescer e, portanto, que considera que foi formativo.

15 Há coisas más que também nos formam.

16

17 E - Exacto, inclusive, ultimamente tenho tido muitas coisas más que me estão a
18 formar.

18

19 A - Fale-me um pouco de tudo aquilo que, desde a sua infância até hoje,
20 considera que tenha sido importante na sua formação.

21 À vontade, comece por onde quiser, eu também vou falando consigo,

22 por onde quiser.

22

23 E - Eu posso começar desde o início.

24

25 A - Sim, sim, por onde quiser.

26

27 E - Não é o meu psiquiatra, não é.

28

29 A - (risos)
30
31 E - Eu faço tratamentos psiquiátricos e é normal, eles começam logo pela raiz,
não é.
32
33 A - Sim, eu dou-lhe a liberdade de começar por onde entender,
34 faça como quiser.
35
36 E - É melhor começar do início.
37
38 A - Se der mais jeito.
39
40 E - Tenho pés com cabeça. Portanto, eu era, eu sempre fui um miúdo muito,
41 muito, como hei-de dizer, muito nervoso e com muita energia.
42 Não sei se posso classificar como um miúdo hiperactivo se não,
43 mas dava-me a impressão que era.
44 É o que se passa agora com muitas crianças que são,
45 que andam na escola, na primária e são tratadas precisamente para evitar ou
46 para tratar problemas
47 dos quais eu tive desde que entrei para a escola e talvez antes.
48 Só que antes não se notava porque não andava na escola, não é, era um miúdo
livre,
49 sempre fui, sempre tive toda a minha liberdade,
50 nunca fui controlado pelos meus pais, em termos de sair de casa
51 e ir para ali, brincar para os campos ou para o monte.
52 Eu adorava, sempre adorei a natureza e o que eu mais adorava era mesmo ir
brincar,
53 fazer brincadeiras no monte, andar pendurado em cascas de eucalipto, que
ficavam presas.
54 Na altura, quando andava o Tarzan.
55
56 A - O Tarzan...
57
58 E - Essas coisas assim do género.
59
60 A - Nunca se magoou?
61

62 E - Magoava mas...

63

64 A - Nada de importante?

65

66 E - Eu não sei, também é uma das coisas que eu me questiono muito mas
questiono mesmo

67 é a resistência que eu tinha nessa altura, resistência física,

68 psíquica em alguns aspectos, noutros não tinha resistência nenhuma.

69

70 A - A grande diferença foi a ausência da liberdade

71

72 E - Exactamente, mas o que é mais importante é que, por exemplo,

73 como a gente sabe, naquela altura, ora portanto há vinte e quatro anos...

74

75 A - Exactamente.

76

77 E - Não havia pré-escola.

78

79 A - Pois não, não havia pré-primária.

80

81 E - Neste momento, nós temos lá duas ou três e isso

82 é muitíssimo importante para as crianças.

83 Primeiro terem uma pré-escola e depois irem para a primeira classe,

84 já vão com outra educação, outra preparação, outros conhecimentos.

85

86 A - Acha?

87

88 E - É muitíssimo.

89

90 A - Sentiu alguma coisa na época?

91

92 E - Senti, senti, porque era um menino livre, muito...

93

94 A - E a liberdade era boa.

95

96 E - Era, era muito boa e tenho muitas saudades dela.

97 Aliás tenho saudades de ser livre agora neste momento.

98

99 A - Portanto da entrada na escola, o que recorda mais, pelo que me está a dizer,
100 é essa perda de liberdade.

101

102 E - Portanto, não foi bem o perder essa liberdade.

103

104 A - Então?

105

106 E - Porque eu nunca senti...

107

108 A - O que sentiu?

109

110 E - Foi, portanto, eu lembro-me perfeitamente do meu primeiro dia de escola,
111 de querer ir para a escola,

112 não fazia a mínima ideia o que era a escola.

113 Mas queria ir para a escola.

114 Ia com a minha mãe pela mão, de repente tirava a mão e dava a correr uns
metrinhos à frente,

115 com aquela ansiedade de ir para a escola. De chegar, claro.

116 E entretanto, pronto lá começou o meu primeiro ano escolar,

117 e aquilo começou, não é, normalmente, só que eu comecei a ter,

118 não consigo saber propriamente, quanto tempo,

119 quanto tempo é que eu comecei a ter, quanto tempo depois da entrada da
escola...

120

121 A - Não sabe precisar o momento.

122

123 E - Em que eu comecei a ter os tais problemas gravíssimos, muito graves
mesmo,

124 que me afectaram, afectaram-me praticamente toda a minha vida até ao dia de
hoje.

125

126 A - Quer falar um bocadinho desses problemas relacionados com a escola?

127

128 E - Sim, sim, foi, foi relacionado com a escola.

129 Eu fui traumatizado, isso é um dos grandes traumas meus e quais foram os
problemas?

130 Os problemas eram o seguinte, era que chegou a uma determinada altura
131 em que eu comecei a rejeitar a escola, não sei porque razão,
132 não sei se foi alguma atitude mais ríspida da professora ou não.
133 Sabe que hoje em dia as professoras...
134 As professoras já têm outra pedagogia de ensino, que antigamente não tinham,
135 antigamente era à base do berro, do mandar calar, da caninha,
136 portanto, da reguada, não sei se foi por isso.
137
138 A - Mas não recorda algum pormenor?
139
140 E - Não, isso não sei identificar,
141 sei que passados alguns tempos comecei a rejeitar a escola.
142 O primeiro ano fi-lo, o segundo ano, o primeiro ano fi-lo, não é, mas já alterado,
já alterado.
143 O segundo ano já andava lá, ainda foi com a D. F., com a professora F. primeiro
e segundo ano foi com a Professora F.
144 e não sei se foi o terceiro, acho que também foi,
145 só que o segundo ano reprovei.
146 Reprovei porque comecei a tornar-me uma pessoa extremamente rebelde,
147 não no sentido de ser malcriado, mas pronto tinha uma rebeldia dentro de mim, a
qual eu não sabia porquê, não é,
148 que eu agora, neste momento, sei porquê.
149
150 A - E falava em casa do que sentia? Falava com os pais?
151
152 E - Não, porque os meus pais, eu nunca tive grande apoio dos meus pais.
153 Os meus pais também não tiveram formação.
154 A minha mãe teve a 4ª classe, a minha mãe chegou até à 3ª classe,
155 o meu pai fez a 4ª classe.
156 Portanto, éramos seis irmãos.
157
158 A - Eram muitos, havia que dar atenção a todos.
159
160 E - Havia dificuldades económicas e apoio.
161
162 A- Dizia o que sentia em casa?
163

164 E - Não, não. Ainda hoje sou muito fechado.

165 Muito reservado, até o meu psiquiatra me diz, alerta-me sempre para não me isolar.

166 Mas eu caio sempre na mesma porque acho que, actualmente...,

167 eu já nessa altura não falava, não é, tinha algum problema refugiava-me dele.

168

169 A - E portanto a 2ª classe...

170

171 E - Chocou-me, chocou-me, porque pronto eu não tive aproveitamento...

172

173 A - Deixou o grupo ou continuou com o grupo que estava,

174

175 E - Deixei o grupo.

176

177 A - Tinha algum amigo que gostasse bastante?

178

179 E - Tinha dois primos, tinha...

180

181 A - E foi isso que o marcou?

182

183 E - Não, não, quer dizer marcou-me um bocadinho mas não foi...

184

185 A - Não era a falta dos amigos.

186

187 E - Marcou-me um bocadinho e sentia-me mal por ficar para trás e ver o resto do grupo...

188

189 A - Avançar.

190

191 E - Avançar. Portanto tive que começar a presenciar outros miúdos, não é

192 e pronto e lá comecei outra vez a segunda fase, a segunda classe.

193 Só que lá está, como era uma pessoa, que agora talvez considere que é hiperactivo, do qual os meninos agora são tratados, eu não tinha...

194 a professora ao dar a matéria, não sei se a dava bem, se não, que já não me recorda,

195 mas a F. sempre deu boa fama de ser boa professora.

196

197 A - Pois, para a época.

198

199 E - Era boa professora. Sempre teve boa fama de ser boa professora,

200 mas lá está, eu como era um miúdo especial.

201

202 A - Diferente.

203

204 E - Sim, especial nessa diferença.

205 Não, portanto eu estava na sala mas era capaz de escrever os sumários

206 e aquelas coisas todas e fazer as cópias e ouvir a matéria, mas ouvia, mas não ouvia,

207 estava ali mas não estava ao mesmo tempo.

208 E - Não prestava atenção, precisamente por ter essa,

209 não sei se clinicamente se posso chamar hiperactividade, mas...

210

211 A - Quer dizer, no fundo estava passivo, mas não estava concentrado.

212

213 E - Exactamente, não estava.

214

215 A - Sentia necessidade de mexer, de sair ?

216

217 E - Sim, sim. E depois portanto, entretanto, iniciei esse segundo ano,

218 iniciei esse segundo ano, agora já não me recordo, depois esse segundo ano, esse segundo ano da 2ª classe...

219

220 A - A repetição.

221

222 E - Já passei com a D. Francisca, embora com um bocado de dificuldade por lá estar, por não ter capacidades de prestar atenção.

223 De concentração, e eu não estava concentrado,

224 não atingia a matéria que me devia atingir,

225 que tinha mais dificuldades, não é.

226 Mas sempre fui, eu sempre me considerei uma pessoa inteligente.

227

228 A - Eram as matérias, era o facto de estar preso?

229

230 E - Não, não era as matérias que não despertavam atenção nem o facto de estar preso.

231 Nessa 2ª classe, sei que passei, depois passei mas já com dificuldades.

232 Eu até tenho umas histórias engraçadas, é que, eu nesse 3º ano, mas no 2º

233

234 A - Estou a entender.

235

236 E - Eu comecei a ter umas atitudes bastante anormais,

237 que era: a minha mãe levava-me à escola e eu passado uns minutos já ninguém me via.

238

239 A - Fugia?

240

241 E - Fugia e pronto e depois temia

242

243 A - As consequências.

244

245 E - As retaliações por parte da professora.

246 Inicialmente tinha só por parte da professora

247 e então no outro dia chegava à sala ou com uma 'saquinha' de limões ou com umas 'rosinhas'.

248

249 A - E onde arranjava isso, pedia à mãe?

250

251 E - Pegava.

252

253 A - Lá de casa?

254

255 E - Sim.

256

257 A - Fazia uma oferta.

258

259 E - Tinha árvores.

260

261 A - Tinha uma estratégia, digamos.

262

263 E - Ia à minha avó e pedia uma broa.

264
265 A - Que idade tinha?
266
267 E - Tinha, ora, seis, sete, oito, tinha oito anitos.
268
269 A - Aprendeu a negociar, digamos.
270
271 E - Exactamente, exactamente. Falou uma palavra, acertou numa palavra no
qual eu ultimamente...,
272 fazia e faço ainda mais.
273
274 A - Mais
275
276 E - Mas lá vamos chegando. Eu já falei aqui, aprendi coisas,
277 ainda agora estou a aprender coisas más, são lições da vida.
278
279 A - A professora percebia que estava a faltar?
280
281 E - Não, nunca tive...
282
283 A - Faltava muitos dias seguidos?
284
285 E - Não faltava seguido, já tinha as minhas artimanhas.
286 Eu por exemplo, recordo-me de ter colegas: ó pá, até em fichas,
287 não queres fazer tu o meu que eu faço o teu e tal, eu sei isto ou aquilo.
288
289 A - Lá se entendiam.
290
291 E - E eu fazia, que eu sabia que era um miúdo completamente diferente de mim,
não é,
292 não tinha as atitudes que eu tinha. Ele fazia aquilo a dar o máximo dele.
293
294 A - Claro.
295
296 E - E eu fazia, punha simplesmente lá números...
297
298 A - Qualquer coisa.

299

300 E - Punha lá números...

301

302 A - Portanto dividiam tarefas mas afinal só ganhava?

303

304 E - Exactamente mas penso que só foi uma vez.

305 Depois a minha mãe...E eu por acaso tive boa classificação.

306

307 A - Foi num teste?

308

309 E - Acho que foi num teste ou foi numa ficha.

310

311 A - Numa prova importante.

312

313 E - Eu tive boa classificação e esse aluno teve... Teve uma razia total.

314

315 A - Coitado.

316

317 E - E pronto. Entretanto, entretanto, lá está, passei, não é, esse terceiro ano,

318 mas 2ª classe e depois foi a fase de transição, da escola, daquela escola...

319

320 A - Para a nova?

321

322 E - A escola da linha para a escola...

323

324 A - Para a sede.

325

326 E - Para a sede, exactamente, para a sede. E aí na sede é que foi,

327 que começou a ser o caos total.

328 Aí já era a minha mãe que me levava à escola e eu passado uns minutos já ninguém me via.

329 Eu distraía de tal maneira as pessoas ou concentrava-me de tal maneira para fazer com que as

330 pessoas não tivessem... De olho em mim

331 e às duas por três, já eu estava longe, e o que é que eu fazia?

332 Eu em casa não podia aparecer, não é, porque senão,

333 a minha mãe nunca teve hábito de me bater,

334 graças a Deus a minha mãe sempre foi uma santa para mim,
335 foi e é, se eu lhe pedir ela dá-me o comer na boca, é demasiado,
336 adora-me demais, faz coisas que até me irrita! Irrita-me.
337
338 A - Por gostar.
339
340 E - Exacto, mas acho que não deve fazer,
341 porque ela já tem 67 anos e eu sou novo e posso perfeitamente fazê-las eu,
342 mas ela parece que ainda lida com o menino.
343
344 A - Para onde ia?
345
346 E - Ia para o meio dos campos, ia para o meio dos riachos, lá no meio do milho.
347
348 A - Sozinho?
349
350 E - Sozinho, completamente sozinho, a divagar completamente.
351
352 A - E depois, como é que tinha consciência das horas para ir para casa?
353
354 E - Pelo sino da igreja.
355
356 A - Ah, pelos toques do sino!
357
358 E - E quando davam esses toques lá chegava em casa.
359
360 A - E ninguém dá conta que não frequenta a escola nessa altura?
361
362 E - Depois começaram, a professora começou a chamar a atenção à minha mãe.
363 E depois comecei a levar assim umas coças do meu pai.
364
365 A - O pai queria obrigá-lo a estar na escola.
366
367 E - É, batia-me de cinto, com uma bregasta e tudo, um pauzinho.
368
369 A - Estou a entender.
370

371 E - É, mas a minha mãe sempre foi muito compreensiva, só que...
372 Não tinha capacidades suficientes para...
373
374 A - O fazer mudar?
375
376 E - Para descobrir o que é que eu tinha que fazer para alinhar.
377 E até nem sei se ela um dia qualquer me levasse ao médico e contasse isso.
378 Sei que eu antigamente comia pouquinho e depois dum momento para o outro
comecei a comer muito.
379 Lembro-me de tomar uns xaropes, chamava-se..., sabia a, parecia vinho do
Porto,
380 sabia a vinho do Porto. Era o antigo vinho de casa, não sei quê.
381
382 A - Um composto vitamínico.
383
384 E - Exactamente, acho que era, tinha uma composição de carne de boi, penso
que...
385 Exacto, mas falar assim desse respeito, não me recordo.
386
387 A - A mãe preocupava-se com o seu estado de saúde.
388
389 E - Psíquico, não.
390
391 A - Outros tempos.
392
393 E - Exacto, exacto, eu compreendo perfeitamente.
394 Mas era muito amável para mim a minha mãe, nunca me retaliou.
395
396 A - Então, esse ano que consequências tem?
397
398 E - Esse ano não repeti.
399
400 A - Não?
401
402 E - Não, penso que fui ajudado pela professora.
403 A professora lá detectou, porque eu lá está,
404 eu em determinadas coisas era muito bom, tinha aulas que eu adorava.

405
406 A - Por exemplo?
407
408 E - Quando era do género dos trabalhos manuais, daquelas plasticinas,
409 fazer trabalhos com papel desfeito e...
410
411 A - Pasta de papel, trabalhos manuais
412
413 E - Isso eu já... era um ás. Além de gostar, era um ás autêntico.
414
415 A - Tinha bons resultados.
416
417 E - Tinha muito bons resultados.
418 Agora quando começava a entrar a matéria Matemática, o Português, não sei....
419
420 A - O Estudo do Meio.
421
422 E - Exactamente. Isso dos rios ainda me cativava porque relacionava com a
natureza e tal
423 mas o Português e a Matemática é que era o pior.
424 Até tinha, chegava a ter calafrios.
425
426 A - Calafrios.
427
428 E - Sim.
429
430 A - Sentia calafrios na escola?
431
432 E - Sim, arrepiava-me todo, era quente e frio ao mesmo tempo.
433 Exacto, horrível mesmo.
434
435 A - Sentia?
436
437 E - Sentia que fui ajudado, senti que fui ajudado pela professora, sem estar
preparado.
438
439 A - Estou a entender.

440

441 E - Exacto, sentia que não tinha preparação para aquele tipo de matéria.

442 E também continuava a ter aquela falta de atenção.

443

444 A - Continua assim até ao 4º ano?

445

446 E - Sim.

447

448 A - Ainda está no 3º nessa altura.

449

450 E - No 3º, já a minha mãe tinha que estar presente para eu não fugir.

451

452 A - A sua atitude quando chegava, era fugir, se pudesse.

453

454 E - Era.

455

456 A - E para não fugir, a mãe ficava na escola?

457

458 E - Ficava.

459

460 A - A manhã toda?

461

462 E - Era.

463

464 A - Foi essa a solução que encontraram.

465

466 E - Sim, quando podia.

467

468 A - Pois quando podia.

469

470 E - Quando eu começava a mostrar melhoras, ela...

471

472 A - Ela já facilitava.

473

474 E - Deixava-me mas eu...Recaía.

475

476 A - Então ela foi aluna, fez ali umas aulas também.

477 E a professora deixava-a estar dentro da sala?
478
479 E - Deixava, tinha que estar, tinha que deixar, senão o E. não estava lá.
480
481 A - Estava ao pé de si?
482
483 E - Estava à minha beira, distanciada um metro, como está a porta.
484
485 A - Mas presente?
486
487 E - Estava presente. E eu...
488
489 A - Assim já não tentava fugir.
490
491 E - Não nem a professora, penso que nem a professora na altura me fazia perguntas.
492
493 A - Não fazia perguntas?
494
495 E - Não me fazia perguntas.
496
497 A - Quando a mãe estava não perguntava nada?
498
499 E - Exacto. Talvez, não sei se era pela minha mãe não ficar constrangida.
500 Não sei. Sei que...
501
502 A - E essa fase continuou...
503
504 E - Depois dessa fase, para a 3ª classe também passei,
505 entretanto surgiu a 4ª classe, que já foi na escola nova.
506
507 A - E havia novidade, digamos.
508
509 E - Já foi na escola nova.
510
511 A - Era um espaço mais agradável.
512

513 E - Era, tinha cantina, tinha campo para jogar à bola.
514 Depois fizemos lá o Dia Mundial da Árvore, estes dias.
515
516 A - Tinham actividades diferentes.
517
518 E - Exacto.
519
520 A - E isso já o cativou.
521
522 E - Ui, muito.
523
524 A - Gostava de se envolver nessas coisas?
525
526 E - Até que nessa escola tenho lá pelo menos 3 ou 4 árvores já enormes, deste tamanho...
527 Que foram plantadas por mim. Fui eu que as trouxe.
528
529 A - Isso dá-lhe prazer.
530
531 E - Passo por lá e olho...Esta e aquela são minhas.
532
533 A - Esses projectos envolviam-no mais.
534
535 E - Exactamente. Porque lá está, os outros eram mais difíceis
536 e eu não tinha aquela preparação e no entanto reagi mal.
537
538 A - Não tinha preparação, mas tinha o interesse por eles?
539
540 E - Lá está, a falta de pedagogia, penso que antigamente...
541
542 A - Não havia tanta atenção aos casos um bocadinho diferentes.
543
544
545 E - Não me cativava.
546
547 A - O que o cativava era a parte activa onde pudesse participar,
548 como plantar árvores, fazer trabalhos.

549
550 E - Joguinhos. Inclusive depois a 3ª e a 4ª classe já foi com a D. A.
551 e ela já se apercebeu, já se apercebeu do tipo, mais ou menos do tipo...
552
553 A - De criança que era.
554
555 E - De criança que tinha. Ela era nova.
556 Eu penso que, recordo que a senhora talvez fosse minha
557 professora, uns tempos quando ela esteve grávida do primeiro filho.
558
559 A - Não, não fui eu que a substituii.
560
561 E - Passou ali uma professora. Não me recordo se era...Mas má.
562
563 A - Não deve ter sido.
564
565 E - Não foi, porque senão eu recordava-me,
566 e portanto a professora A apercebeu-se, então...
567
568 A - Da situação.
569
570 E - Da situação do aluno e eu, até por exemplo,
571 eu era o único aluno que tinha uma gaiola com um pássaro na sala.
572
573 A - Isso hoje é mais normal.
574
575 E - Mas naquela altura não.
576
577 A - Ela aceitou que tivesse um pássaro.
578
579 E - Sim, tinha lá um passarinho.
580
581 A - E tratava dele.
582
583 E - Tinha lá uma gaiolinha, tinha lá o passarinho.
584 Inclusive uma altura tivemos a mexer nele e ele fugiu...

585 O passarinho fugiu e como as janelas estavam todas fechadas, ele bateu com a cabeça...

586

587 A - Magoou-se.

588

589 E - Contra o vidro, pensava que... Que estava aberto e caiu, como morto.

590 Eu fiquei logo todo aflito quando...

591 e a primeira reacção que tive foi pegar no passarinho, nem deixei ninguém pegar no pássaro.

592 Pegar no passarinho e correr a uma torneira, abrir a torneira e metê-lo debaixo da água.

593 Entretanto o passarinho animou e pronto e eu já fiquei mais descansado.

594

595 A - Mais calmo.

596

597 E - Mas depois já ninguém abria mais a gaiola.

598

599 A - Estava com receio.

600

601 E - Exacto, já não... é que depois...

602

603 A - Aquele passarinho era importante para si?

604

605 E - Era. Não sei que pássaro era, sei que era um pássaro pequenino.

606

607 A - Era selvagem ou que alguém lho deu?

608

609 E - Sim, sim, selvagem. Eu ia muito aos ninhos, gostava de criar pássaros,

610 muitos pássaros, fazia gaiolas, fazia armadilhas para apanhar pássaros.

611

612 A - É engraçado, sendo um menino que gostava da liberdade,

613 não tinha problemas em prender os pássaros.

614

615 E - Sim, nesse aspecto...

616

617 A - Era pequenito, não pensava nisso.

618

619 E - Hoje já não quero nenhum...A não ser que seja um pássaro doméstico.
620
621 A - Pois.
622
623 E - Como os piriquitos, como os rouxinóis e assim.
624 Não estão habituados a este clima e simplesmente morrem.
625
626 A - Pois.
627
628 E - E não têm a comida...apropriada para eles.
629
630 A - Exactamente.
631
632 E - Mas, já sou contra isso. Também era um aluno um bocado, não era
malandro,
633 era 'macaco', não sei como é que hei-de dizer.
634
635 A - Mesmo com a professora que o deixava ter um pássaro na
636 gaiola.
637
638 E - Não, fora da escola.
639
640 A - Fora da escola.
641
642 E - Fora da escola. Tinha dois, dois ou três companheiros, que no fim da escola
643 era para fazer o que quisesse.
644
645 A - O que entendessem.
646
647 E - Eu queria era fazer uma "tourada", era maldades, depois fazíamos físgas.
648
649 A - Maldades a quem?
650
651 E - Eu inclusive cheguei a fazer e arrependi-me desde o momento que fiz,
652 uma abertura a uma cãozito, ficou-me muito marcado.
653 Eu ia embora e o cão muito sossegado pela berma da estrada e eu retaliei-o com
uma pedra

654 ou assustei-o e o cão fugiu e foi para o meio da estrada,
655 levou uma pancada dum carro, levou outra pancada e ficou com as patas
partidas e todo partido.
656 Não tinha hipótese.
657
658 A – Ficou muito magoado.
659
660 E - Exacto e eu aí já fiquei...
661
662 A - Ficou a pensar.
663
664 E - Não, fiquei mesmo muito constrangido. Ai, Jesus, o que é que fiz a este
cãozinho.
665 Vi-o a sofrer, aquele animal de tal maneira que me marcou muito e agora...
666
667 A - Era miúdo. E a 4ª?
668
669 E - A 4ª classe, a 4ª classe, pronto lá seguiu.
670
671 A - Estava mais estável, já ia mais à escola?
672
673 E - Já, já estava mais estável.
674 Estava mais estável, mas pronto,
675 mas como tive aquele percurso todo intervalado não era bom aluno.
676 Exactamente, tinha dificuldades na matéria.
677 Não tive uma boa aprendizagem.
678
679 A - Era uma coisa que o incomodava, não ser bom aluno?
680
681 E - Gostava, mas não era.
682
683 A - Isso mexia consigo.
684
685 E - Muito, ainda hoje mexe, ainda hoje mexe porque,
686 lá está eu não aprendi a fazer bem as cópias, não aprendi a fazer bem os
ditados
687 e isso é que ensina o aluno a escrever bem e a ler bem.

688
689 A - sente que nunca dominou muito bem essas áreas?
690
691 E - Exactamente.
692
693 A - E quando vem para aqui para o Preparatório.
694
695 E - Exacto, para o preparatório,
696 mas pronto lá foi piedosa e passou-me.
697 Lá pensou, vamos lá ver se o rapaz...
698 Se encaminha agora no ciclo.
699
700 A - Há mudanças importantes.
701
702 E - Entretanto...Depois aí, já comecei a ter também os meus problemas que tive
na 3ª e na 2ª classe.
703
704 A - Era mais fácil fugir.
705
706 E - Sim mas lá também era, fugia.
707 Inclusive lá uma altura eu fugi um dia e pura e simplesmente a
708 professora parou a aula quando descobriu que eu não estava...
709
710 A - Foi à sua procura.
711
712 E - Os alunos todos à minha procura.
713
714 A - A Prof. A?
715
716 E - Sim, a correr pelo meio dos campos e isto, aquilo e aqueloutro.
717 E eu escondido no meio do milho e eles a passar todos.
718
719 A - (risos) mauzinho.
720
721 E - Não queria aparecer porque...
722
723 A - Isso revelou que a professora tinha alguma preocupação por si.

724

725 E - Sim, sim. Tinha preocupação comigo,
726 mas lá está eu aí precisava dum tratamento médico.

727

728 A - Acha?

729

730 E - Acho, tenho a certeza.

731 Tenho a certeza, porque eu trabalho numa farmácia e vejo crianças como eu era,
732 não sei o que elas fazem, mas vejo o comportamento delas.

733

734 A - Tinha comportamentos semelhantes.

735

736 E - E tomam xaropes para acalmar mais o aluno, para estar mais calmo, menos
hiperactivo.

737 Tando mais calmo ele está ali mais concentrado...

738

739 A - Quando vem aqui para a cidade...

740

741 E - Não tem tanta ansiedade, dos problemas.

742

743 A - Quando vem aqui tem mais que um professor...

744

745 E - Há, eu tive professores...

746

747 A - Aí já podia escolher

748

749 E - Foi precisamente o que eu fiz.

750

751 A - Ah!

752

753 E - Eu escolhi.

754

755 A - Então conte-me lá.

756

757 E - Escolhi, por exemplo, eu tinha professores bons,
758 já com uma pedagogia espectacular de ensino e tinha professoras...

759

760 A - Com quem simpatizou.
761
762 E - E eles comigo.
763
764 A - Sim.
765
766 E - Mas também simpatizavam com os outros.
767 E tinha outros que eram professores horríveis, só berros,
768 por qualquer coisa, berros «está calado» ou isto ou aquilo ou expulsar,
769 não estavam com meias medidas.
770
771 A - E fez escolhas.
772
773 E - Eu fiz escolhas.
774 Eu, por exemplo, o Português não ia às aulas.
775
776 A - Nunca ia?
777
778 E - Quando ia sentia-me mal.
779 O primeiro ano ainda ia, que eu no ciclo tive quatro anos.
780
781 A - Andou quatro anos no ciclo.
782
783 E - Andei 4 anos no ciclo.
784
785 A - Não queria, não ia.
786
787 E - Era, escolhi as disciplinas que gostava, as que não gostava...
788
789 A - Não ia.
790
791 E - Não ia.
792
793 A - Logo desde início?
794
795 E - Desde início não, mais lá para o meio.
796 O 1º ano, sim, sim, lá para metade do 1º ano comecei...

797 Comecei logo a atrofiar e comecei a rejeitar o que não queria.
798
799 A - A escolher.
800
801 E - E a escolher o que não gostava.
802
803 A - Quais eram as que gostava?
804
805 E - Gostava, por exemplo, gostava de Educação Visual,
806 também era um ás, tinha muita habilidade para aquilo, desenhava bem mesmo.
807 Era uma das coisas que ainda hoje...
808 Eu tenho traumas hoje em dia, no dia de hoje e vão persistir até à minha morte.
809
810 A - Talvez não.
811
812 E - Vão, vão.
813
814 A - Tem que ser positivo.
815
816 E - Não, mas vão.
817
818 A - Pode mudar.
819
820 E - Vão, porque já têm 20 anos.
821
822 A - Mas tem muitos mais anos na frente.
823
824 E - Mas eu sei que nunca consigo recuperar isso.
825
826 A - Tem que pensar positivo.
827
828 E - Não consigo, porque... sabe porquê, porque eu era muito bom aluno a
Educação Visual,
829 eu desenhava muito bem.
830
831 A - Porque não optou por exemplo por aí?
832

833 E - Porque não tive ninguém que me seguisse.

834

835 A - Não teve apoio.

836

837 E - Exactamente. A trabalhos manuais... e fiz muitas vezes em casa trabalhos.

838 Era eu que fazia os meus brinquedos de madeira ou de chapa,

839 era eu que fazia as gaiolas para meter os pássaros,

840 montava e desmontava as bicicletas e que as arranjava.

841 Quando elas partiam, era eu que ia ao ferreiro, soldava-as.

842

843 A - Uma área que lhe dava prazer.

844

845 E - Exactamente. Mais criatividade física.

846

847 A - Mais acção,

848

849 E - Física e também psíquica.

850

851 A - Também tem que pensar.

852

853 E - Exactamente. Mas aí eu já tinha, por isso é que eu digo que desde

854 sempre fui uma pessoa inteligente,

855 sempre fui e sou, considero-me uma pessoa inteligente.

856

857 A - Lembra-se do Visual e por exemplo as línguas, não o atraíam?

858

859 E - Só que a professora de Português, lá está, era horrível, era só berros.

860 A professora de inglês logo no primeiro dia é que eu, eu actualmente estou a ter problemas,

861 agora já nem tanto porque ando fortemente medicado, muito fortemente mesmo.

862 Mas nessa altura os problemas que eu estava a ter e que eu estava a ter aqui há uns tempos,

863 há uns meses, era os mesmos que eu tive aí.

864

865 A - Na relação com a escola.

866

867 E - Na relação com a escola.

868 Por exemplo, a professora de inglês, eu entrei na sala, foi a apresentação
869 e a professora: eu quero que me tratem por Miss tal, mas assim logo com uma
autoridade e eu
870 via logo ali...
871
872 A – Fazia um retrato.
873
874 E - Tirava logo um retrato. Isto é um bicho para mim,
875 não gosto logo de ser ameaçado, entre aspas,
876 ou pisado logo, se sou pisado...
877 e eu rejeitava logo a professora de inglês, rejeitei Português.
878 Matemática ainda ia mas também, pronto lá está, não prestava muita atenção,
879 embora eu a Matemática chegava a fazer contas sem usar o lápis e a caneta.
880
881 A - Cálculo mental.
882
883 E - Fazia umas contas esquisitas.
884 Recordo-me dos meus colegas: ó pá, como é que tu conseguiste chegar aí?
885 E eu: olha, pensei pela cabeça e...
886
887 A - Há várias maneiras de resolver um problema.
888
889 E - Por aqui, por acolá e lá chegava e outros ficavam admirados.
890 Havia outros que já não conseguia, não é e...
891
892 A - Portanto, ia conseguindo.
893
894 E - Sim, exacto. Educação Física também gostava embora fosse um aluno,
895 lá está, como era assim um aluno muito rebelde, às vezes era para jogar à bola,
896 estava lá aos chutos às bolas. Não tinha comportamentos normais.
897
898 A - Tinha consciência de que não eram normais?
899
900 E - Um bocadinho.
901
902 A – E continuava .
903

904 E - Sem me conseguir controlar.
905 Exactamente, era o que se estava a passar aqui há 2, 3 meses atrás.
906
907 A - O E. até queria estar dentro do grupo,
908 mas havia qualquer coisa que o fazia ser diferente.
909
910 E - Exactamente.
911
912 A - Uma das suas revoltas era querer e não conseguir.
913
914 E - E não conseguir, exactamente.
915 E Educação Física também gostava mas pronto lá está, não fazia...
916
917 A - Saía do carril.
918
919 E - Exacto. Mas nunca levei negas.
920 A trabalhos manuais era um excelente aluno, um excelentíssimo mesmo.
921 O que o professor dissesse para eu fazer, eu fazia, mas fazia com uma
perfeição...
922
923 A - O professor não o entusiasmava.
924
925 E - Não, eram apáticos.
926 Só se interessavam por aquela matéria, digamos.
927 Unicamente se interessaram para expor os meus trabalhos lá no espólio da
escola.
928
929 A - Fazem parte da escola.
930
931 E - Exacto, eles puseram, simplesmente fizeram isso, não me seguiram,
932 excepto um professor que eu tenho muita, imensa pena mesmo,
933 o tal da Educação Visual era excelente também, cativava-me a pintar, desenhar,
era fascinante mesmo.
934 Eu nesse, nesses trabalhos manuais e Educação Física, eu mergulhava naquilo,
eu não estava na realidade, eu estava...
935
936 A - Não conseguiu encaminhar esse seu prazer entrando para a arte.

937

938 E - Eu acho que não consigo.

939

940 A - Não lhe faz falta.

941

942 E - Faz, faz, tenho certos dias que...Que gostava de desenhar, pintar,

943 desenhar e pintar mas,

944 por exemplo, eu para entrar para uma Escola de Belas Artes, é-me impossível.

945

946 A - Pode não entrar, há pintores que têm um atelier e dão aulas,

947 eu não digo em termos de fazer uma formação completa,

948 mas para ir aproveitando essa área, que lhe dá tanto prazer.

949

950 E - Exacto mas só que...tinha que abandonar o que faço.

951

952 A - Nos tempos livres

953

954 E - Praticamente não tenho...

955

956 A - Não tem, tem pouco.

957

958 E - Praticamente não tenho nenhuns.

959

960 A - Andou quatro anos para fazer o seu 6º ano. Conseguiu concluir?

961

962 E - Exactamente. Consigo porque fui, porque o meu irmão,

963 que agora também é meu patrão na farmácia.

964

965 A - O dono da farmácia onde trabalha é o irmão.

966

967 E - Sim, é ele é, é uma sociedade a meias.

968 Nessa altura, ele apercebeu-se dos meus problemas.

969 Passa-se qualquer coisa com este miúdo.

970

971 A - Ele é mais velho.

972

973 E - É ele tem, ele é de 64, acho que tem 37, salvo o erro.

974
975 A - Pois.
976
977 E - 37 ou 38.
978
979 A - Ele apercebe-se e...
980
981 E - Apercebeu-se e prometeu-me uma bicicleta, uma BMX.
982 Foi na altura em que vieram as bicicletas, surgiu as bicicletas BMX e eu, ei pá!
983 Tu se passares eu dou-te isto. E entretanto, volta e meia dava-me uns
brinquedos.
984
985 A - Ia entusiasmando.
986
987 E - Ele veio com a bicicleta, porquê,
988 porque o meu pai andou anos e anos a prometer que me dava uma bicicleta.
989
990 A - E deu?
991
992 E - E só no fim é que me deu, mas deu-me uma bicicleta muito fraquinha,
mesmo,
993 Tinha as suas dificuldades.
994 Mas nunca considerei aquilo, não deu na altura certa, fiquei desiludido.
995
996 A - Esperou tempo demais.
997
998 E - Exacto, esperei tempo demais e fiquei desiludido quando ela veio...
999
1000 A - Se lhe tem dado antes, se calhar.
1001
1002 E - Talvez, talvez. E até que eu recordo da minha mãe, vir comigo a Barcelos
1003 comprar um kispo novo e tudo para ver se eu me sentia melhor.
1004
1005 A - No fundo tentavam...
1006
1007 E - A minha mãe, o meu pai não, o meu pai já não.
1008 Não era não aceitar a ideia da minha mãe me ajudar ou não,

1009 simplesmente não prestava atenção.
1010
1011 A - Tinha outra maneira de reagir.
1012
1013 E - Exactamente. O meu pai trabalhava numa bomba de gasolina,
1014 a minha mãe era doméstica, mas não era um mau pai,
1015 o meu pai só me batia, já por último, se eu fugisse da escola.
1016 Ou que eu fizesse alguma asneira nos tempos livres.
1017
1018 A - E depois com esse estímulo da bicicleta do irmão,
1019 o irmão deu-lha antes de acabar?
1020
1021 E - Não, prometeu que dava...Foi logo assim tudo de rajada.
1022
1023 A - Fez tudo depois?
1024
1025 E - Fiz logo tudo.
1026 Era um miúdo muito carente, não tinha apoio.
1027
1028 A - Precisava de apoio.
1029
1030 E - Vivia só eu, não vivia com outras pessoas.
1031 Exactamente, estava mesmo entregue a mim mesmo.
1032 No ciclo eu ia tomar banho para o rio Cávado no Inverno.
1033
1034 A - Corria riscos.
1035
1036 E - Ah, corria, corria grandes riscos de vida.
1037 Ia, para sítios perigosíssimos.
1038
1039 A - A escola, não comunicava aos pais que estava a faltar?
1040
1041 E - Não, a escola é que comunicava aos meus pais.
1042 Só que não havia reacção.
1043
1044 E - Andava a brincar nos elevadores, para cima e para baixo.
1045 Andávamos por aí, o que nos desse para fazer,

1046 íamos para a feira, no dia da feira, íamos para a feira,
1047 eu vou usar uma palavra um bocado forte, mas em parte era roubar bolos.
1048 Naquela altura a feira ainda tinha bolos.
1049
1050 A - Pois.
1051
1052 E - Pastéis, agora já não têm, já nem é permitido isso, por causa da higiene e assim.
1053
1054 A - Nunca foi apanhado?
1055
1056 E - Não porque era...
1057 Eu era biscate demais para me deixar apanhar.
1058 Os bolos estavam nuns tabuleiros e era capaz de estar para aí 5 ou 10 minutos lá assim distanciado 50 metros a observar
1059 e quando chegasse à altura certa eu começava a correr, zzz, tau.
1060 Amarrava logo 3 assim numa mão e dava a fugir por meio daquela gente toda
1061 e ninguém me apanhava.
1062 Assim como também ia para a parte das hortaliças,
1063 as mulheres tinham todas aventais assim com...
1064
1065 A - Bolsos grandes.
1066
1067 E - E eu andava lá sempre a passear e volta e meia as mulheres com aquela pressa de regatear e
1068 aquilo e aqueloutro, lá deixavam cair uma nota ou outra no chão
1069 e eu era logo, tau, apanhava a nota, não roubava, apanhava a nota.
1070
1071 A - Apanhava a nota, essas quintas feiras eram uma aventura.
1072
1073 E - Eram.
1074
1075 A - À 5ª feira não ia para a escola.
1076
1077 E - Podia ir, podia ir metade, as tais disciplinas que gostasse.
1078 Depois, passei o 2º ano, não é, tive a bicicleta e fui para a Escola Comercial, que é aqui.

1079

1080 A - Nessa altura obrigatório era 6º?

1081

1082 E - Era o 6º, era só o 6º.

1083

1084 A - Vai para a Comercial porque quer, não era obrigado.

1085

1086 E - Exactamente.

1087

1088 A - Tem alguma ideia do que quer ser nessa altura?

1089

1090 E - Talvez ligado às artes, desenho ou ciências,

1091 também gostava muito de ciências naturais.

1092 Adorava, adorava completamente já no ciclo, embora a professora fosse horrível também.

1093

1094 A - A matéria que era atractiva.

1095

1096 E - Exacto e eu aí já, mas a professora queixava-se que eu estava sempre de pé.

1097 Queixava-se que eu estava sempre de pé.

1098 Lá está, eu gostava daquilo e queria fazer, tinha assim aquele seguimento, aquela luz.

1099

1100 A - Fazia sentido para si.

1101

1102 E - Exacto, só que lá está, como eu era um aluno muito revoltado.

1103 Ah, e eu no ciclo, eu, pronto, tive esses problemas todos

1104 e primeiro tive um problema grave que foi ganhar vergonha.

1105

1106 A - Vergonha?

1107

1108 E - De como andava vestido.

1109

1110 A - Tinha vergonha?

1111

1112 E - Porque, pronto, os meus pais não tinham grandes possibilidades.

1113

1114 A – Sim, mas como o E. com certeza que havia outros.

1115

1116 E - Sim mas cada qual sente. Sentia era vergonha era de...

1117

1118 A - Não gostava do que trazia.

1119

1120 E - Não gostava, sentia vergonha porque via lá meninos e meninas bonitas,

1121 bem 'vestidinhas' e eu não.

1122

1123 A - Achava que não estava...

1124

1125 E - Eu ia por exemplo com um casaco do meu pai para a escola,

1126 com as calças remendadas no cu e nos joelhos e tinha imensa vergonha. E isso também...

1127 Também ganhei esse problema.

1128

1129 A - Dizia em casa que não gostava daquela roupa?

1130

1131 E - Dizia, só que nem sempre havia possibilidades.

1132

1133 A - Compreendo.

1134

1135 E - Tive uma professora de trabalhos manuais que foi excepcional,

1136 ainda hoje, é a professora com quem eu me relaciono bem, muito bem mesmo, era muito.

1137 Era uma pessoa muito estável, falava calmamente, até era minha directora de turma,

1138 até conversava com o meus irmão. O meu irmão, foi naquela fase em que ele...

1139

1140 A - Que o irmão começou a apoiar.

1141

1142 E - Conversava com o meu irmão e tal. Ele já trabalhava na farmácia.

1143

1144 A - Pois.

1145

1146 E - E pronto e depois vim para a escola comercial, daí, que como era rebelde, não é,

1147 eu estava mais ou menos a meio da sala e calha-me outra vez uma professora que avisou logo: só fala quem puser a mão no ar.

1148 Só fala quem tiver a mão no ar.

1149 Pronto, normalmente aquelas menininhas, filhinhas de papai,

1150 estavam mais encaminhadinhas, olha tu vais para as primeiras filhinhas e tal, estás ali atenta à professora e tal, isto, aquilo e aqueloutro.

1151 É certo que eu estive para aí meia hora com a mão no ar.

1152

1153 A - Ninguém lhe ligou?

1154

1155 E - E a professora não me deu bola sequer.

1156 E eu cheguei a uma determinada altura que eu, pura e simplesmente me levantei,

1157 não me recordo o que é que disse à professora,

1158 não sei se lhe disse ou um palavrão se, não me recordo.

1159

1160 A - Não se lembra.

1161

1162 E - Sei que... que lhe disse que estava há muito tempo com a mão no mar e

1163 que não foi correspondido e não sei se tratei mal, não sei, isso não sei.

1164 E vim-me embora e cheguei a casa e disse que não queria estudar mais.

1165

1166 A - Por causa desse pormenor.

1167

1168 E - Exacto, saturei.

1169 Aquilo lá está, foi no início,

1170 lá está a minha reacção de chegar muito calmamente e ser confrontado logo

1171 com uma pessoa desagradável.

1172

1173 A - Tinha dificuldade em lidar com pessoas ríspidas.

1174

1175 E - Mais ríspidas. Tinha e tenho.

1176

1177 A - Tinha dificuldade.

1178

1179 E - Tinha e tenho.
1180
1181 A - Reagia mal sempre.
1182
1183 E - Sim, sim. Sempre reagi mal, sempre, quer dizer, era a minha auto-defesa,
1184 não é e pronto deixei de estudar. Andei um ano sem fazer nada.
1185
1186 A - Nessa altura tem mais ou menos que idade?
1187
1188 E - Ora portanto...
1189
1190 A - Se andou ali quatro.
1191
1192 E - Ora, seis até completar a primária, são dez, só que eu chumbei um ano,
onze, onze, doze, treze,
1193 catorze, quinze.
1194
1195 A - Tem dezasseis quando está na Comercial.
1196
1197 E - Tinha quinze, dezasseis anos, exactamente.
1198
1199 A - E depois fica esse ano parado.
1200
1201 E - Fiquei esse ano parado, entretanto...
1202
1203 A - E quando diz que não quer estudar, os pais como é que reagem?
1204 Tem alguma ideia para si?
1205
1206 E - A minha mãe...A minha mãe pediu-me muito para eu não deixar de estudar.
1207
1208 A - Queria que continuasse.
1209
1210 E - Só que eu meti aquilo de tal maneira na cabeça que não fui.
1211 O meu pai não se importou, olha não queres estudar, não vás.
1212 É menos despesas que eu tenho. Certamente foi o que ele pensou.
1213
1214 A - Não lhe disse. É o que o pensa que ele que pensou.

1215

1216 E - Exacto. Ou nem era despesas era não,

1217 pura e simplesmente como nunca se interessou também não se interessou por aquilo.

1218

1219 A - Nessa altura os irmãos já trabalhavam, eram mais velhos?

1220

1221 E - Já, era tudo mais velho, eu sou o mais novo.

1222 Excepto um que ainda estudava.

1223

1224 A - Um é que estava a estudar.

1225

1226 E - Exacto e entretanto o meu irmão, o que é meu patrão agora, que se chama José Augusto...

1227 voltou-se a aperceber "o que é que este rapaz anda a fazer! Não anda a fazer nada".

1228 Falou ao patrão dele.

1229

1230 A - Na altura era empregado da farmácia.

1231

1232 E - Era, e foi durante muitos anos.

1233 Falou ao patrão a ver se me dava uma oportunidade de ir trabalhar.

1234 Fazer os recados, ir ao correio.

1235 Recados, limpar pó, era o que eu podia fazer nessa altura,

1236 trabalhar na Farmácia, não podia fazer mais nada ou a lavar as loiças no laboratório,

1237 fazer os manipulados, ir ao correio, ir fazer depósitos.

1238 Era uma coisa que eu tinha medo, tinha sempre muito medo era assim um bocado despistado,

1239 mas tinha muito medo de perder...

1240

1241 A - Os dinheiros.

1242

1243 E - Sim mas nunca aconteceu.

1244

1245 A - Era quem ia fazer os depósitos ao banco, é isso?

1246

1247 E - Sim, muitas vezes.

1248

1249 A - E davam-lhe essa tarefa, assim tão novinho?

1250

1251 E - Davam, davam sempre numa malinha com os depositozinhos já todos feitinhas, era só chegar lá...

1252

1253

1254 A - Era perto.

1255

1256 E - Era, era perto, era para aí...duzentos metros, é na Rua Direita,

1257 não sei se conhece a Rua Direita.

1258

1259 A - Conheço.

1260

1261 E - No Teatro Gil Vicente, que é uma pena estar naquele estado, mas enfim estamos neste País.

1262

1263 A - É pena.

1264

1265 E - E pronto, estava nessa farmácia, que era a farmácia A de F.

1266

1267 A - Exacto.

1268

1269 E - E o banco era ao fundo.

1270 A farmácia estava numa ponta, o banco era no fundo da rua direita,

1271 tinha sempre muita gente.

1272 Fazia o correio, ia o banco, ia comprar o jornal a um dos meus patrões.

1273

1274 A - Fazia os recados.

1275

1276 E - Nos primeiros tempos, não é,

1277 depois comecei a, passei a ir nas encomendas, a tirar os medicamentos dos caixotes

1278 e a pô-los em cima numa mesa para conferir a encomenda,

1279 pôr as caixinhas todas direitinhas, doses com doses, tudo separadinho.

1280

1281 A - Organizar.

1282

1283 E - É que começava a encaixar na cabeça os medicamentos e...

1284

1285 A - Nessa altura como é que faz essa aprendizagem, tem alguém que vai orientando, lhe diz

1286 como é ou olha para os outros?

1287

1288 E - Sim, tem, aí já tenho alguém que já vai orientando.

1289

1290 A - E quem era?

1291

1292 E - Eram os patrões e os empregados.

1293

1294 A - Explicavam-lhe como era.

1295

1296 E - Faz isto, faz aquilo, vai fazer aquilo, vai fazer aqueloutro.

1297

1298 A - Primeiro explicavam-lhe como era.

1299

1300 E - Sim, sim.

1301

1302 A - E depois deixavam-no fazer.

1303

1304 E - Exactamente, depois já atingi uma fase que não era preciso explicar.

1305

1306 A - Claro, depois já tinha aprendido.

1307

1308 E - Exacto, só que...

1309

1310 A - E gosta dessa actividade, ou tem também, como tinha com a escola, uma

1311 relação difícil?

1312

1313 E - Tive um momento muito crítico, tive um momento muito crítico em que pronto,

1314 embora já fizesse tarefas bastante consideráveis, ainda tinha que limpar o pó.

1315 Usava-se limpar o pó de manhã, à saída à uma hora e à saída às 7 horas.

1316

1317 A - Limpava três vezes o pó.

1318

1319 E - E limpar o pó nas prateleiras todas e não sei quê

1320 e eu uma altura revoltei-me contra um patrão.

1321 Mandou-me limpar uma prateleira toda cheia de caixas e mais caixas e mais coisas

1322 e eu disse: eu não sou empregado de limpeza.

1323

1324 A - Considerava que já tinha passado essa etapa.

1325

1326 E - Exacto, eu não sou nenhuma empregada de limpeza.

1327 Não sei o que é que falamos nem o que não falamos,

1328 não me recordo, sei que eu despedi-me.

1329

1330 A - Por causa disso?

1331

1332 E - Despedi-me porque lá está tinha, já tinha uma pancada.

1333 Nessa altura andava um sujeito a ludibriar-me a ver se queria trabalhar para a fábrica,

1334 para as máquinas.

1335

1336 A - E estava entusiasmado com isso?

1337

1338 E - Exacto, eu estava, eu gosto mais de máquinas.

1339

1340 A - Afinador?

1341

1342 E - Não tinha noção se era afinador, se que era,

1343 tinha a noção é que era máquinas, mexer em máquinas.

1344

1345 A - Estou a perceber.

1346

1347 E - Mas depois vim a descobrir que esse indivíduo era um mentiroso,

1348 se calhar é que a gente desse cinco contos ou isto ou aquilo ou aqueloutro

1349 e prometia que arranjava emprego e não arranjava nada.

1350

1351 A - Quando se despediu estava confiante nessa proposta.

1352

1353 E - Não, não, tinha aquela ideia mas não foi por isso, foi um impulso.

1354 E o que é que eu fiz, depois, saí dum emprego...

1355

1356 A - Quando sai da farmácia tem um conjunto de saberes

1357 relacionados com aquela área

1358

1359 E - E fui para uma serralharia, só que...

1360

1361 A - É o E. que procura naquela altura.

1362

1363 E - Exactamente, sou eu que procuro.

1364 Primeiro fui avisado, olha vais fazer asneiras,

1365 porque o patrão disse-me, o patrão...

1366

1367 A - Quando se despediu, avisou-o.

1368

1369 E - Avisou e mandou avisar os pais e o meu irmão, que eu estava a ter aquela
atitude

1370 e não sei quê e não sei que mais.

1371 E eu fui avisado em casa.

1372

1373 A - Dava-lhe oportunidade de recuar?

1374

1375 E - Só que eu não quis. Fui trabalhar para um serralharia,

1376 só que pronto como já estava inserido num determinado grupo de trabalho,

1377 numa determinada..., a lidar com pessoas diferentes já com outra educação,

1378 com outras maneiras, com outras reacções, com outros estados de estar
correctos,

1379 eu comecei a, estava nessa serralharia, serralheiros pronto, aquilo é martelo, é
serra, é rebarbadoras,

1380 é para as obras, carregar ferros, carregar isto, aquilo e aqueloutro e eu comecei

1381 a confrontar-me um bocado com aquilo. O que é que isto? Isto não...

1382

1383 A - Não era o que esperava?

1384

1385 E - Não, não era.
1386
1387 A - Apesar de ter muita actividade...
1388
1389 E - Exacto porque não gostava de ser gozado.
1390
1391 A - Sentiu-se usado
1392
1393 E - Gozado.
1394
1395 A - Gozado, eu percebi usado.
1396
1397 E - Também fui já pelos colegas, puseram-me lá a carregar placas,
1398 aquelas placas até que tem naquela escola.
1399
1400 A - Sim,
1401
1402 E - Carregar placas sem jeito para um pavilhão enorme.
1403
1404 A - Era o mais novo.
1405
1406 E - Pois. Mas também tinham que ter em consideração a força da pessoa.
1407
1408 A - Pois, a capacidade física.
1409
1410 E - Exactamente. Mas eu fiz, fui resistente.
1411 Por isso é que eu aqui atrás disse, que não sei como é que
1412 era tão resistente fisicamente.
1413
1414 A - Pois.
1415
1416 E - Que eu caía abaixo de árvores, eu caía,
1417 dava trambolhões de bicicleta com uma velocidade incrível.
1418
1419 A - E não se magoava?
1420
1421 E - Não, eu nunca parti nada na minha vida.

1422

1423 A - Sabia cair.

1424

1425 E - Nenhum membro, nenhum osso, nada, nada.

1426 No entanto aconteceu-me coisas incríveis, que eu não sei como é que estou vivo.

1427 Eu ia para debaixo de minas, pelo meio dos montes, para o meio dos campos,

1428 a rastejar, mesmo minas fininhas.

1429

1430 A - As minas de água.

1431

1432 E - Só cabíamos nós e a rastejar. Se viesse água ficávamos lá...

1433

1434 A - Inundava claro.

1435

1436 E - Mortos. Nunca mais me descobriam.

1437 Não sei como é que tinha assim tanta resistência, lá está era a força física.

1438

1439 A - Tinha resistência.

1440

1441 E - Força psíquica. Fazia tudo e mais alguma coisa.

1442

1443 A - Chega a aprender alguma coisa nessa serralharia.

1444

1445 E - Na serralharia, chego porque sempre... quando era miúdo já ia para um serralheiro,

1446 era eu que soldava a minha bicicleta quando partia a "coquilha".

1447

1448 A - Já tinha um bocadinho de experiência.

1449

1450 E - Ou a rebarbaba, pintava, já fazia isso, já fazia aquilo, sempre tive...

1451

1452 A - Desse trabalho infantil, digamos de brincadeira, trazia alguma experiência.

1453

1454 E - E o patrão era espectacular.

1455 Até que agora é cliente da farmácia e dou-me muito bem com ele.

1456

1457 A - Quando ia lá a esse ferreiro e soldava e tudo,
1458 o ferreiro era vizinho e deixava-o fazer essas coisas?
1459
1460 E - Morava noutra freguesia mas...
1461
1462 A - Deixava
1463
1464 E - Deixava, deixava, punha-me para lá soldar e tal.
1465
1466 A - Não se importava.
1467
1468 E - Não, e uma altura caiu uma viga naqueles pavilhões enormes,
1469 aquilo é tipo, como é que se chama aquele instrumento de educação,
1470 aquele instrumento de educação física que é assim...
1471
1472 A - Um cavalete
1473
1474 E - Não, é de desenho, é assim, é tipo uma régua mas é assim.
1475
1476 A - Um esquadro.
1477
1478 E - Um esquadro exactamente. Essa viga era do formato dum esquadro.
1479 Só que pesava toneladas e deixaram e os colegas deixaram-na cair
1480 e eu por acaso, por sorte, tinha os pés bem colocados ou quer dizer, bem
colocados por sorte.
1481 E ainda por cima o calçado que eu tinha era mais comprido que o pé,
1482 mas aquilo traçou-me logo a ponta do calçado, completamente. Ficaram os
dedos à vista.
1483
1484 A - Quer dizer, não morreu por acaso.
1485
1486 E - Não, não me cortou um pé por acaso. Nesse mesmo dia deixei de ir
trabalhar.
1487
1488 A - Assustou-se.
1489
1490 E - Não, quer dizer, não foi bem o susto, foi mais, fiquei revoltado.

1491

1492 A - Acha que eles fizeram isso de propósito, não tiveram cuidado?

1493

1494 E - Não tiveram cuidado. Fiquei revoltado e nunca mais lá apareci,

1495 nem sequer fui lá receber nem nada, não quis pura e simplesmente.

1496 Depois fui trabalhar para uma estamperia também tive más recordações,

1497 também não gostei daquilo.

1498

1499 A - Nessa serralharia quanto tempo é esteve?

1500

1501 E - Estive 15 dias.

1502

1503 A - Só 15 dias e na estamperia?

1504

1505 E - Na estamperia estive para aí 8 dias.

1506

1507 A - O facto de haver imagens para estampar e máquinas não o atraia?

1508 Não aprendeu aí nada assim interessante?

1509

1510 E - Não, porque aquilo era uma estamperia que estava a começar e eu nem sabia,

1511 nem se conversou quanto é que eu ia ganhar nem quanto não ia e

1512 eu como tinha muitas autodefesas, comecei a pensar: bem, este gajo vai-me pôr aqui a trabalhar

1513 e vai-me dar para aí mil paus ou dez contos ou lá o que seja e eu vou-me calar.

1514

1515 A - Não tinha negociado o salário.

1516

1517 E - Exactamente e eu desapareci pura e simplesmente.

1518 Depois fui trabalhar numa fábrica de meias, de fazer meias.

1519

1520 A - E não lhe pediam referência de onde trabalhou ou não trabalhou, quando arranjava emprego?

1521

1522 E - É natural, não sei. É natural que pedissem

1523 e alguns até talvez comentassem: então tu da farmácia, vens para aqui?

1524 E eu lá dizia o que sentia.

1525

1526 A - Arranjava coisa.

1527

1528 E - Fui para uma fábrica de meias, até gostava de trabalhar na fábrica,

1529 já tinha coisas para afinar, a máquina volta e meia parava,

1530 tinha que a afinar, começava a fazer defeito na meia.

1531

1532 A - Tratava da sua máquina.

1533

1534 E - Na minha máquina ou em 2 ou 3 máquinas...

1535

1536 A - Sabia fazer isso, quem lhe ensinou, a fazer a afinação da máquina?

1537

1538 E - Foi, nessa altura...Nessa altura trabalhava lá um tio e um primo.

1539 Mas eu fui eu que fui pedir emprego, não por eles.

1540

1541 A - Percebo. Estávamos a falar da afinação das máquinas.

1542

1543 E - Afinava aquilo mas numa determinada altura que eu,

1544 o patrão também era assim meio sacana, meio macaco,

1545 estou a utilizar outra vez este termo, acho que é compreensível.

1546 mandou-me pesar uns sacos de rolos de fio e segundo me apercebi,

1547 houve ali um toque nos sacos e aquilo caiu.

1548 E ele mandou-me carregá-los outra vez e eu aí já me revoltei.

1549 Eu não apanho é nada, eu vou-me embora, não quero saber de si para nada.

1550 E eu fui-me embora e também não vim receber dinheiro nenhum.

1551 Todos os empregos que eu tive eu ia-me embora e não queria, nem sequer queria pôr lá os pés,

1552 nem queria dinheiro, nem ia lá pedir o dinheiro que trabalhei nem nada.

1553

1554 A - E como é que se arranja do ponto de vista económico

1555

1556 E - Andava teso, como se costuma dizer.

1557

1558 A - Preferia ficar sem dinheiro mas livre.

1559

1560 E - Exactamente. Depois comecei a queixar-me ao meu irmão.

1561

1562 A - No sentido de...

1563

1564 E - Do arrependimento, comecei a mostrar sinais de arrependimento.

1565

1566 A - Em relação ao emprego da farmácia.

1567

1568 E - Exactamente.

1569

1570 A - Descobriu que afinal lhe interessava.

1571

1572 E - Exacto, sem dúvida.

1573

1574 A - Pelo facto de ser um trabalho mais leve,

1575 ou por causa a actividade que se desenvolvia?

1576

1577 E - Era a relação com os medicamentos, com as pessoas,

1578 ser um trabalho com um certo prestígio.

1579

1580 A - Tinha mais prestígio a farmácia.

1581

1582 E - Sim, sem dúvida. Até que um bom profissional de farmácia,

1583 posso dizer que tem muito prestígio,

1584 porque não é só vender medicamentos.

1585

1586 A - Claro.

1587

1588 E - Ainda aqui há dias deu na televisão a parte pedagógica dos funcionários de farmácia

1589 que não é só vender medicamentos.

1590

1591 A - A relação com as pessoas.

1592

1593 E - Há muito tipo de doentes, inclusive eu, tenho doentes que todos os dias eles tem que estar comigo.

1594 São doentes, eu tenho que lhes dar qualquer coisa,

1595 vai lá uma senhora que eu tenho que dar o remédio para a cisma, o remédio
para o ar, o remédio para o medo.

1596

1597

1598

1599 A - Dá-lhe uma palavrinha.

1600

1601 E - Não, não vai com palavras. Tenho que lhe dar mesmo qualquer coisa.

1602 Só que, lá está a tal pedagogia de como lidar com essas pessoas.

1603 O que é que eu faço? Por acaso, até tenho ali um bom medicamento, que aquilo
é mesmo especial para isto.

1604 E vou buscar um...uma caixinha de vitamina A, pouco dinheiro

1605 ou vou buscar uma caixinha de raiz de valeriana, é um calmantezinho natural,

1606 uma planta, aquilo não faz mal, pode tomar a caixa inteira que não faz nenhum

1607 e dou-lhe aquilo mas é só um por dia e tal e ela toma, pegue lá num copo, nós

1608 temos lá uma máquina.

1609 Inclusive, já fiz isto com toxico dependentes e eles ao princípio caíam nela.

1610 Mas passado algum tempo, tu estás-me a tramar, não sei quê, isto não presta,
não sei que mais.

1611 Mas também era para me livrar deles, se não estavam sempre a chatear a
cabeça.

1612 Pronto e tenho sempre...

1613

1614 A - Há uma aprendizagem da relação com as pessoas.

1615

1616 E - Exactamente.

1617

1618 A - E com quem fez essa aprendizagem?

1619

1620 E - Com quem eu fiz...

1621

1622 A - O irmão?

1623

1624 E - O meu irmão, sim.

1625

1626 A - Trabalha na mesma farmácia.

1627

1628 E - Sim, sim.

1629

1630 A - Arrependeu-se e regressa à farmácia.

1631

1632 E - Ah, comecei a mostrar arrependimento e o meu irmão foi falar com o patrão e disse,

1633 ele já sabia, eu por acaso notei, notei que ele já sabia que o patrão me ia admitir,

1634 mas ele disse: olha, pronto, olha vai, eu falei lá com o Sr. tal...

1635

1636 A - Da mesma farmácia.

1637

1638 E - Da mesma, o patrão...Vai lá e fala-lhe, a ver se eu me humilhava um bocado...

1639 Eu fui e tal, lá comecei a explicar, que estava arrependido e que queria voltar a trabalhar,

1640 se me desse oportunidade, não sei quê.

1641 Pronto, ele ouviu-me e disse-me o que tinha a dizer, não me recordo agora,

1642 se calhar lambeu-se a mãozinha dele, isto, aquilo e aqueloutro mas,

1643 perguntou-me: pronto, está bem, vamos lá tolerar isto e vamos começar outra vez.

1644 E quando é que queres começar a trabalhar? Eu, amanhã, já.

1645 Logo, amanhã já. Lá comecei a trabalhar até ao dia de hoje.

1646

1647 A - A farmácia pertence aos mesmos donos?

1648

1649 E - Não, não, agora aquela farmácia é do meu irmão.

1650

1651 A - O irmão estabeleceu-se.

1652

1653 E - Sim, esta farmácia era desse patrão, só que não estava naquele sítio, estava mais à frente.

1654 Era tipo uma mercearia. Uma farmácia assim muito pobrezinha. inclusive, o meu irmão não é formado.

1655 Quem é formado é outra pessoa, uma doutora, só que o meu irmão é que fez o negócio,

1656 é que comprou a farmácia e como apareceu lá uma estagiária, o meu irmão até podia negociar com ela;

1657 olha dou-te quinhentos contos por mês e tu dás o nome,

1658 mas quem tem os documentos por trás em como isto é 100% meu. Mas não, deu-lhe sociedade a 50%.

1659

1660 A - Têm uma sociedade

1661

1662 E - Trabalharam, passado 2 ou 3 anos mudámos cá para cima,

1663 para onde é agora a farmácia. Temos trabalho até saturar, stressar.

1664

1665 A - O que é que aprendeu daí para a frente na farmácia?

1666

1667 E - Sim, aprendi, portanto...Auscultava, auscultava essencialmente o meu irmão,

1668 porque a doutora não sabia nada.

1669

1670 A - Pedia orientação

1671

1672 E - Ela sabia parte... nem os nomes dos medicamentos sabia,

1673 o que sabia era os princípios activos, de que é feito.

1674

1675 A - Estou a perceber.

1676

1677 E - Nem indicar isto a determinada pessoa,

1678 hoje em dia, tem a parte de medicamentos que não é preciso receita médica.

1679 Ela diz que há, mas a gente facilita, a gente e toda a farmácia,

1680 todas, não há uma que não facilite.

1681 Também a gente sabe com quem lida, com quem está a lidar com a pessoa.

1682

1683 A - Essa aprendizagem do tipo de medicamentos que pode receitar, dos que

1684 não pode.

1685

1686 E - Exacto e estudo as bulas dos medicamentos.

1687

1688 A - As bulas dos medicamentos?

1689

1690 E - Aquela folhinha que tem dentro.
1691
1692 A - Com a composição.
1693
1694 E - Tem a composição, tem as contra-indicações, as indicações,
1695
1696 A - Dá-se ao trabalho, portanto, quando aparece um medicamento novo de estudar.
1697
1698 E - Ler as revistas que a farmácia recebe mensalmente.
1699
1700 A - Da área de farmácia?
1701
1702 E - Da área da farmácia, jornais. Fiz isso durante anos.
1703
1704 A - Digamos, ia fazendo uma auto-formação através dessas publicações e
1705 com o irmão ia tirando as dúvidas.
1706
1707 E - Exactamente, exactamente. Depois a doutora ensinou-me a dar injeções,
1708 agora 90% das pessoas querem-me a mim e não querem a ela, não sei porquê.
1709 Quer dizer, saber sei, sei que sou mais meigo, que não dói tanto como...
1710
1711 A - A relação de empatia com a pessoa é importante.
1712
1713 E - Sim, eu tenho, eu sou muito simpático para as pessoas, sou, tenho...
1714
1715 A - Preocupa-se em ser delicado.
1716
1717 E - Sou, eu sou muito prestável, eu não gosto de atender a pessoa, de pegar na receita,
1718 aviar os medicamentos e boa tarde, boa noite, escrever nas caixas e vai-te embora.
1719 Não, eu pego na receita, vou buscar os medicamentos,
1720 então, está com uma infecção urinária ou isto ou aquilo.
1721
1722 A - Fala um pouco.
1723

1724 E - Falo um bocado, dou sempre um conselho, olhe beba muita água ou tome este chá até,

1725 juntamente com água que faz bem e tal.

1726

1727 A - Mas estava a falar desses medicamentos, do que sabe fazer,

1728 aprendeu a dar injeções...

1729

1730 E - E entretanto eu comecei a ter conflitos com a doutora

1731 porque ela inicialmente apareceu lá uma simples estagiária, não é,

1732 eu acho que quando não se sabe, deve-se ser, ou a saber ou a não saber,

1733 acho que as pessoas devem ter um bocado de, devem ter uma parte de humildade,

1734 mesmo saiba, mesmo sejam importantes, não sejam...

1735 Acho que é assim que deve ser,

1736 não é arrogância nem o sentido da superioridade nem isso.

1737 E ela como era estagiária e eu que já trabalhava lá há muitos anos

1738 comecei-me a aperceber de coisas assim.

1739 Esta indivíduo está-me a calcar os calos.

1740

1741 A - Estava a estagiar.

1742

1743 E - Esta indivíduo está-me a calcar os calos e eu não admito isso.

1744 Então como é que é?

1745

1746 A - No fundo o E. tinha um conhecimento da prática

1747 e ela tinha o conhecimento da escola.

1748

1749 E - Muitos mais.

1750

1751 A - Pois.

1752

1753 E - Não, mas estava a calcar-me os calos, não era nessa área,

1754 era por exemplo, fazer uma fórmula...Fazer uma formulazinha ou qualquer coisa

1755 e pôr lá loiça para lavar e eu, não vou ser eu que vou lavar isso.

1756

1757 A - Na distribuição das tarefas, dentro da farmácia.

1758

1759 E - Não vou ser eu que vou lavar isto, quem faz um fórmula limpa a pedra e limpa o material,

1760 foi sempre assim que foi feito, excepto...

1761

1762 A - Essas fórmulas são preparações receitadas pelos médicos?

1763

1764 E - Sim, sim.

1765

1766 A - E sabe fazer esse tipo de coisas?

1767

1768 E - Sei, sei, muito bem. Sei porque sempre fui uma pessoa que quis aprender.

1769

1770 A - E com quem aprendeu a manipular e fazer esses...

1771

1772 E - Aprendi com o meu irmão, mas aprendia assim basicamente,

1773 mas eu comecei a ter divergências.

1774 Entretanto ela foi minha patroa, ficou minha patroa.

1775

1776 A - Ficou patroa?

1777

1778 E - Isto agora está complicado. É mesmo complicado, quer dizer,

1779 até aqui ela era minha colega, não é, agora é minha patroa.

1780

1781 A - Mudou de estatuto mudado.

1782

1783 E - Vai virar o bife ao prego. O que é que eu fiz?

1784 Eu já estava sindicalizado, arranjei maneira de ser delegado sindical.

1785 Se te pegares ou se me quiseres fazer mal,

1786 ou isto ou aquilo. eu sou delegado.

1787

1788 A - Como precaução.

1789

1790 E - Para despedir um delegado sindical, cuidado.

1791

1792 A - É complicado.

1793

1794 E - Muito complicado mesmo.

1795

1796 A - Tinha esse conhecimento de onde.

1797

1798 E - Arranjei-o.

1799

1800 A - Era sindicalizado.

1801

1802 E - Comecei a falar para o P. e...

1803

1804 A - Começou a procurar informação.

1805

1806 E - Comecei a ir ao P., a reuniões daquilo.

1807

1808 A - E fez uma aprendizagem, dentro do Sindicato, desses processos mais jurídicos.

1809

1810 E - Exacto e manifestei interesse em ser delegado sindical,

1811 aqui em B., em E. e tal e lá fiquei.

1812 Entretanto, quem é sindicalizado, aqui há atrasado, volta e meia, há cursos de formação profissional para...

1813 Só, cursos patrocinados pela União Económica Europeia.

1814

1815 A - Do Fundo Social Europeu.

1816

1817 E - Sim, sim.

1818

1819 A - Através do Sindicato?

1820

1821 E - É através do Sindicato mas é...

1822

1823 A - E esses cursos, tem uma duração...?

1824

1825 E - Dois anos, três.

1826

1827 A - Portanto alguns dias por semana.

1828

1829 E - Todos os dias.

1830

1831 A - Pós-laborais?

1832

1833 E - Todos os dias. Inclusive eu já era do Sindicato

1834 e batalhei aqui B. todo e cheguei à conclusão e

1835 depois cheguei lá a Br. e disse: lá em B. aquilo é tudo doutores. E os meus colegas...

1836

1837 A - Já eram todos doutores.

1838

1839 E - Ninguém quer aprender nada, já tudo sabe.

1840

1841 A - Era a sua maneira de falar.

1842

1843 E - Exactamente.

1844

1845 A - Ninguém queria fazer os cursos.

1846 E o E. fez alguns desses cursos.

1847

1848 E - Fiz, fiz, custava muito mas fiz até ao fim.

1849

1850 A - Custava.

1851

1852 E - Era, custava muito ter que sair de B. e ir para Br. todos os dias, às 7h30

1853 e chegar até meia noite, meia hora, era muito cansativo.

1854

1855 A - Fez dois anos.

1856

1857 E - Fiz, dois anos e tal, até ao fim.

1858

1859 A - E habilitava-vos .

1860

1861 E - Sim, sim. Para além de ter uma formação excepcional,

1862 nós tínhamos disciplinas de Inglês, tínhamos disciplinas de Direito, tínhamos...

1863

1864 A - A parte jurídica.

1865
1866 E - Parte jurídica e por, pela parte,
1867 tínhamos uma disciplina que era como lidar com todos os feitios das pessoas,
1868 que há muitas pessoas que têm um feitio.
1869
1870 A - Da área da Psicologia.
1871
1872 E - Tínhamos essa área, tínhamos toxicologia, tínhamos técnicas de
farmacêutica,
1873 farmácia-galénica e muitos mais, informática.
1874
1875 A - Nesse curso tem uma atitude diferente enquanto aluno.
1876 Já não é aquele aluno que rejeita a escola,
1877 Tem em relação àquela aprendizagem uma atitude diferente.
1878
1879 E - Exacto.
1880
1881 A - Consegue perceber porquê?
1882
1883 E - Consigo.
1884
1885 A - Quer-me falar um bocadinho disso. Porque é que, até custa aguentar
1886 e tudo, mas contudo faz essas disciplinas com uma atitude diferente.
1887
1888 E - Porque, porque senti-me completamente, como é que eu hei-de dizer,
1889 sentia-me completamente inferiorizado, com poucos estudos.
1890
1891 A - Achava que precisava de saber mais?
1892
1893 E - Pouca instrução, pouca...
1894
1895 A - Precisava de saber mais?
1896
1897 E - Sim e também me interessava o diploma, não é.
1898
1899 A - E também lhe interessava o diploma.
1900

1901 E - Também como a senhora, não é, estamos aqui a fazer isto,
1902 também lhe interessa o resultado final.
1903
1904 A - Evidente.
1905
1906 E - Mas dedicava-me muito a isso,
1907 até que eu depois também andei a estudar à noite, aqui na secundária.
1908
1909 A - Depois voltou à escola.
1910
1911 E - Sim.
1912
1913 A - E porque é que voltou aqui à escola.
1914
1915 E - Porque quis...Quis continuar.
1916
1917 A - E o que faz mais aqui na escola?
1918
1919 E - Fiz, só me falta uma disciplina, um teste para acabar o 9º.
1920
1921 A - Falta-lhe um teste.
1922
1923 E - Que é inglês, que é o meu fraquinho.
1924 Inclusive, a mãe da minha namorada, é professora de inglês.
1925
1926 A - Pode dar uma ajuda.
1927
1928 E - Pode mas eu nunca lhe pedi, aliás pedi uma ou duas vezes mas...
1929 tenho uma relação com ela que é, como uma mãe quase assim como o pai,
como o irmão.
1930
1931 A - Quando regressou à escola regressa numa disposição diferente.
1932
1933 E - Sim, mas eu agora não ando, não tenho estudado.
1934
1935 A - Sim, mas quando regressou à escola
1936 foi há relativamente pouco tempo ou não?

1937

1938 E - Foi aqui há 4 ou 5 anos, há 5 anos.

1939

1940 A - Há 5 anos atrás, já tinha feito a formação em Farmácia.

1941 Já tinha feito o curso.

1942

1943 E - Já, já.

1944

1945 A - E que habilitação vos deu o curso de formação contínua.

1946

1947 E - Deu-me Técnico de Farmácia, grau 3, a nível europeu.

1948

1949 A - Portanto, em termos profissionais é um técnico de farmácia, grau 3.

1950 Se fosse para outro sítio qualquer...

1951

1952 E - Posso trabalhar em qualquer farmácia da Europa.

1953

1954 A - É uma habilitação internacional?

1955

1956 E - Exactamente. E tenho diploma, tenho tudo.

1957

1958 A - Isso que reflexos é que tem em si?

1959

1960 E - Tem muitos, a trabalhar, por exemplo, eu, digo coisas e faço coisas que até a própria doutora fica a olhar para mim

1961 ou fica a olhar para mim ou fica a ouvir,

1962 assim...como é que este gajo sabe isto. Se calhar nem eu sei.

1963

1964 A - Domina um conhecimento.

1965

1966 E - Domino muito, muito, mas bastante mesmo.

1967 Inclusive eu, posso dizer que o meu irmão tem 22 anos de farmácia e

1968 eu, acho que tem 25 anos de farmácia e eu vou fazer 17 anos de farmácia.

1969

1970 A - Também já é algum tempo.

1971

1972 E - Sim mas tenho muito mais conhecimento que ele.

1973

1974 A - E esse conhecimento vem da prática, ou vem mais do curso?

1975

1976 E - Vem do meu empenho, do empenho de estudar as revistas e da formação.

1977 Formação é que foi o grande...

1978

1979 A - Trouxe-lhe coisas novas.

1980

1981 E - Muitas, muitas, muitas. Aprendi muita coisa mesmo.

1982 Aprendi coisas incríveis mesmo sobre farmácia.

1983 Hoje em dia ponho em prática.

1984

1985 A - Nos manipulados...

1986

1987 E - Não, raramente se faz um manipulado, agora nem interessa fazer isso, agora.

1988

1989 A - Vem tudo feito. Então que tipo de conhecimento é que põe em prática na farmácia?

1990

1991 E - A junção de medicamentos, os efeitos...por exemplo, eu,

1992 sou o único que faço isso lá na farmácia,

1993 já todos ouviram dezenas de vezes mas ninguém diz isso, por exemplo,

1994 há 1001 antibióticos e os antibióticos que são derivados da penicilina

1995 diminuem o efeito da pílula

1996

1997 A - De contracepção.

1998

1999 E - Exactamente e eu aproximo-me mais da pessoa: olhe, a senhora toma a pílula?

2000 ou a menina toma a pílula como anticoncepcional?

2001 Ela, tomo e tal, então previna-se porque isto diminui-lhe o efeito da pílula e pode ter consequências.

2002

2003 E há pessoas que eu até tenho confiança, digo-lhe assim:

2004 olhe, depois é o filho do antibiótico.

2005

2006 A - Brinca com isso.

2007

2008 E - Sim e explico, que não é só aquilo, que é em casos de diarreia,

2009 por exemplo tomar a pilula e passado meia hora ou uma hora, em caso de ter diarreia,

2010 a pilula, mais de metade do efeito vai à vida.

2011

2012 A – Sim

2013

2014 E - Porque há pessoas que são intestinal e vômitos e...

2015 e tomar medicamentos, tomar uns medicamentos com outros também tirou,

2016 um tira o efeito do outro.

2017

2018 A - As associações dos medicamentos.

2019

2020 E - As interacções.

2021

2022 A- As interacções, mas os médicos quando fazem um receituário

2023 não têm esse cuidado de ver a interacção?

2024

2025 E - Geralmente não.

2026

2027 A - Não têm?

2028

2029 E - O seu médico não lhe disse nada? Não.

2030 Pois é mas devia de lhe dizer. Eu estou a dar esse exemplo mas são muitos mais.

2031 Uma pessoa que toma um antibiótico de princípio activo,

2032 o grupo farmacológico desse antibiótico é as quinolonas,

2033 que são mais utilizadas para infecções urinárias,

2034 infecções já mais, tem que ser um tipo de antibiótico mais forte. Mais forte do que noutros casos.

2035 Porque é urinária, tem sempre contactos com urinas, com

2036 bactérias mais resistentes e tem que ser o antibiótico mais forte.

2037

2038 A - E portanto descobre na farmácia...

2039

2040 E - Se tomar antibiótico e chupar bastante antiácidos ou tomar medicamentos
que são chamados bases,
2041
2042 aquilo reduz o efeito do antibiótico,
2043 assim como esses antibióticos também administrados em crianças
2044 também prejudica gravemente o crescimento ósseo das crianças.
2045 Por exemplo, uma criança não pode fazer uma radiografia, uma criança menina,
pequena.
2046 Há, ecografias, por exemplo.
2047
2048 A - Ah, a ecografia, claro.
2049
2050 E - Porque corre sérios riscos de...ficar estéril e muitas mais.
2051
2052 A - E muitas mais, é a área onde realmente gostava de estar ou
2053 tem alguma ideia de que não é essa a sua área e que gostaria de ter outra?
2054
2055 E - Gosto do que faço. Sim mas gosto que...
2056
2057 A - Continua, a fazer as mesmas leituras das revistas e porque há sempre
coisas
2058 que vão chegando.
2059
2060 E - E leio livros.
2061
2062 A - Há quantos anos é que fez o curso?
2063
2064 E - Foi há, já foi para aí 6 ou 7 anos.
2065
2066 A - Faz o curso porque está sindicalizado, se não estivesse e fosse empregado
da
2067 farmácia já não o podia fazer?
2068
2069 E - Penso que não, não tenho bem a certeza.
2070 Por isso é que a gente paga, para usufruir de protecção e de certas regalias.
2071
2072 A - No fundo para pertencer àquela grupo profissional.

2073

2074 E - Exactamente.

2075

2076 A - E enquanto líder, e enquanto delegado sindical, por exemplo,

2077 no tipo de reuniões, no tipo de contacto com pessoas,

2078 no conhecimento jurídico, houve aprendizagens que trouxe dessa tarefa?

2079

2080 E - Não, porque as pessoas em termos de relação de farmácia é péssima.

2081 É uma farmácia que se dá bem com duas.

2082

2083 A - Há competitividade.

2084

2085 E - De resto, não há diálogos nem...Não, não.

2086

2087 A - Mesmo entre os empregados, é engraçado.

2088

2089 E - Sim, sim.

2090

2091 A - Porque será?

2092

2093 E - Não sei.

2094

2095 A - Não há interacção

2096

2097 E - Lá se acham superiores ou qualquer coisa assim do género.

2098

2099 A - Não havia digamos uma participação forte.

2100

2101 E - Não, eu agora pura e simplesmente tenho os meus amigos,

2102 da minha fase, da minha era quando eu comecei a estudar e com eles dou-me bem com todos.

2103

2104 A - De quando começou a estudar...

2105

2106 E - Quando comecei a trabalhar. E alguns mais velhos.

2107

2108 A - Diz dentro do ramo da farmácia.

2109

2110 E - Sim.

2111

2112 A - Vocês trocam informações entre si, ou normalmente não falam nisso?

2113

2114 E - Não, não.

2115

2116 A - Quer dizer é uma amizade mas para o lazer, não para o trabalho.

2117

2118 E - Só quando a gente se encontra num bar ou na rua, no cinema ou em
2119 qualquer sítio.

2120

2121 A - Os seus amigos não vêm só da área da farmácia?

2122

2123 E - Sim, sim, 99% dos meus amigos são estudantes universitários,

2124 inclusive a minha namorada também é.

2125 É tudo médicos, advogados, farmacêuticos.

2126

2127 A - E com esses amigos, faz aprendizagens?

2128

2129 E - Sim, muitos deles recorrem aos meus serviços e à minha, vão à farmácia.

2130

2131

2132 A - Quando precisa duma informação numa área ou noutra também recorre a
eles?

2133

2134 E - Recorro, sem dúvida alguma. E pronto.

2135

2136 A - Se tivesse que fazer assim um balanço do que é que teve mais importância
na sua formação

2137 enquanto pessoa, de tudo aquilo que já me contou, havia uma parte que tinha
mais peso.

2138 Por exemplo da escola, há alguma que lhe ficou desse tempo?

2139

2140 E - O fracasso.

2141

2142 A - O fracasso. E saberes?

2143

2144 E - O mais básico possível.

2145

2146 A - O mais básico, o que é que chama o mais básico?

2147

2148 E - O saber as letras, eu ainda agora, por incrível que pareça dou erros.

2149

2150 A - Mas isso pode-se superar.

2151

2152 E - Eu sou incapaz de escrever uma carta a alguém, descobriam

2153

2154 A - Mas isso se calhar é mais consigo do que real.

2155 Já pensou, por exemplo, com um computador, que lhe assinala o erro, pode corrigir.

2156

2157 E - Eu sei. Inclusive estou à espera dum computador, comprei um topo de gama.

2158

2159 A - Isso é mais um receio seu, se calhar do que...

2160

2161 E - Se calhar até penso que tem erro e não é.

2162

2163 A - Pois, porque está com aquela imagem...

2164

2165 E - Sabe que a base duma boa pessoa, melhor do que eu sabe, não é,

2166 uma boa pessoa saber ler e escrever é primário, penso que é.

2167

2168 A - Claro.

2169

2170 E - E eu tive uma primária péssima, não é, e pronto isso afectou-me.

2171

2172 A - E ainda hoje se lembra, tem 17 anos de farmácia,

2173 tem da aprendizagem no local de trabalho e tem a aprendizagem no curso

2174 que fez de formação contínua e aí tem uma experiência de sucesso.

2175

2176 E - A primária, sim. Até que eu quando comecei a namorar com a minha namorada,

2177 já vai fazer oito anos, ela passou do 11º para o 12º, é uma excelente aluna,
2178 aluna de 18, 19 e eu quando comecei, quando ela me disse que podíamos
namorar.
2179
2180 A - Quando aceitou namorar consigo.
2181
2182 E - Exacto, não foi logo, namorar comigo, há muitas raparigas que dizem logo
que sim, ela não.
2183 Vamos ver, encontramo-nos.
2184
2185 A - Tiveram um tempo.
2186
2187 E - Quando ela disse que sim, passados uns dias começou-me a surgir assim
uns problemas.
2188 Eu disse: olha, tenho uns problemas graves para te contar. E ela o que é que é,
2189 será que ele tem alguma doença grave ou não sei quê, foi o que ela me disse a
posteriori.
2190 E olha só tenho xis formação.
2191
2192 A - Em termos escolares, o que tem é o 8º ano feito,
2193 falta a tal cadeira para fazer o 9º.
2194
2195 E - Um teste só, um simples teste, não é um ano,
2196 é um teste só, mas eu a qualquer momento faço.
2197
2198 A - Mas a ausência dessa habilitação para o seu caso não tem peso.
2199
2200 E - Não, não, eu já tenho a minha categoria.
2201
2202 A - Tem a categoria profissional assegurada.
2203
2204 E - Mas vou fazer isso e talvez mais.
2205
2206 A - Ainda é muito novo e a vida está à frente.
2207
2208 E - Porque uma das coisas que eu digo à minha namorada é que olha,

2209 tu, acabando de te formares, pronto, mal arranjes um emprego e veres que seja estável,

2210 eu quero casar. Eu tenho 30 anos, tu tens 24.

2211

2212 A - Vocês querem fazer a vida a dois.

2213

2214 E - Já estou farto de andar sozinho, que ela está em Braga, vou lá duas vezes por semana,

2215 não vou mais porque também tenho a minha vida.

2216 Casámos mas eu dou-te todo o apoio e força para tirares um mestrado.

2217

2218 A - O que é que o faz dar-lhe essa força para tirar o mestrado?

2219

2220 E - Pelo conhecimento e também pelos títulos, é benéfico em ambas as partes,

2221 mas mais pelo conhecimento, fica a ter outra categoria,

2222 fica a ter outro tipo de conhecimentos.

2223

2224 A - O que é que acha que esse conhecimento dá às

2225 pessoas?

2226

2227 E - Dá, portanto, o que é que, pode-me fazer a pergunta novamente.

2228

2229 A - Valoriza o conhecimento.

2230

2231 E - Exacto.

2232

2233 A - Se o valoriza é porque lhe dá um sentido?

2234

2235 E - Exactamente.

2236

2237 A - Qual é o sentido que esse conhecimento tem para si?

2238 Por exemplo, o que sabe, que representa para si aquilo que hoje sabe?

2239

2240 E - Representa, respeitante a ela?

2241

2242 A - A ela ou a si porque no fundo tanto faz...?

2243

2244 E - Representa orgulho em mim próprio.
2245 O saber, auto-estima, e pô-lo em prática o que aprendi,
2246 é fundamental a gente aprender mas pôr
2247 em prática, não é aprender e ficar...
2248
2249 A - Acha importante pôr em prática?
2250
2251 E - É o que falta no nosso país é muito, é estudos.
2252 O progresso dos países vem dos estudos, não é,
2253 como se formam as classes. Sem dúvida, se não houver formação.
2254
2255 A - Seja qual for a tarefa.
2256
2257 E - Não há, não vamos avante.
2258
2259 A - Para fazer qualquer tarefa?
2260
2261 E - Sem dúvida.
2262
2263 A - Independentemente de fazer isto ou de se fazer aquilo?
2264
2265 E - Sem dúvida. Exactamente. Mas em todos os aspectos,
2266 inclusive os trolhas agora já têm formação.
2267
2268 A - Em qualquer actividade.
2269
2270 E - Os serralheiros, isto e aquilo porque são normas da União Económica Europeia.
2271 Isso agora está tudo, não é fazer, por fazer nem...
2272
2273 A - Embora haja um saber fazer que vem da prática.
2274
2275 E - Sim mas...precisa, sem dúvida, sem dúvida, por exemplo,
2276 na taxa de mortalidade na construção é um absurdo porquê,
2277 porque não há a mínima formação, os empregados bebem álcool, cerveja.
2278 Ao meio da tarde bebem uma cerveja ou duas e uma sandes, de manhã já começam a beber

2279 álcool e cerveja.

2280 Há muitas das firmas, muitas e muitas firmas que já não permitem nada disso.

2281 O uso do capacete, as protecções nas pranchas e tudo mais e isso faz parte tudo duma formação.

2282 Tanto ao nível dum trolha como ao nível dum...

2283 Está mais do que visto.

2284

2285 A - Eu não sei, se já me falou de tudo o que achou importante na sua formação

2286 ou se tem algum aspecto que ache que ainda não falou.

2287

2288 E - Tenho, tenho um aspecto muito, eu comecei-me a dedicar à Bolsa de Valores, ao mercado

2289 imobiliário.

2290

2291 A - E faz isso sozinho?

2292

2293 E - Faço.

2294

2295 A - E como é que fez essa aprendizagem?

2296

2297 E - Fiz ...

2298

2299 A - Eu não sei nada, de Bolsa de Valores. Interessa-se, começa-se a interessar e

2300 começa a procurar.

2301

2302 E - Exactamente, começo a procurar.

2303

2304 A - Onde, por exemplo?

2305

2306 E - Nos jornais financeiros, leio o Semanário Económico,

2307 leio o Semanário Económico e é o outro,

2308 esqueço-me sempre o nome...

2309

2310 A - Outro jornal dessa área.

2311

2312 E - O Semanais. Que fala de todas as áreas de Bolsa.

2313

2314 A - De investimento.

2315

2316 E - Embora lá diga muita treta, não é, de interesses.

2317

2318 A - E o que é que lhe permite dizer, que é muita treta e que são interesses?

2319 De onde é que lhe vem esse conhecimento?

2320

2321 E - Pela prática.

2322

2323 A - Eu que sou uma ignorante nessa área, mesmo que fosse ler esses
Semanários

2324 também não percebia, não é, não fazia a minha crítica daquelas notícias.

2325

2326 E - Pela prática.

2327

2328 A - Pela sua experiência, há quantos anos é que faz isso?

2329

2330 E - Faço há 6 anos.

2331

2332 A - Mas faz investimento pessoal?

2333

2334 E - Sim.

2335

2336 A - Só usa o seu dinheiro?

2337

2338 E - Não, já usei, já usei...

2339

2340 A - Já faz investimento para outras pessoas?

2341

2342 E - Não, não, recorria a créditos.

2343

2344 A - Recorre a créditos. São investimentos seus, são pessoais?

2345

2346 E - Sim, são pessoais. Inclusive estive a ganhar muito dinheiro e

2347 agora neste momento estou um bocado entalado.

2348

2349 A - E fez aprendizagem nessa área então, há saberes da área das finanças,
2350 do mundo financeiro, fez-se de uma certa maneira autodidacta.
2351
2352 E - Sim, sim, fui muitas vezes, eu a fazer serviços, em vez de dormir ia para o
Porto,
2353 para a Corretora, estar lá atento aos ecrãs, falava com aquele,
2354 estava lá calado a ouvir aquele a falar, a vê-lo comentar isto ou aquilo e
aqueleoutro.
2355 Depois comecei a criar amizade com os próprios corretores.
2356
2357 A - E quando é que lhe vem esse interesse?
2358
2359 E - Por eu não ter assim grande formação e não ter assim grande expansão
económica,
2360 embora eu ganhe muito bem, mesmo muito bem, ganho...
2361 Agora estou seriamente experimentado, porque este ano perdi milhares de
contos, este ano já
2362 perdi 28 mil contos.
2363
2364 A - É muito dinheiro.
2365
2366 E - É.
2367
2368 A - Mas decorre da conjuntura?
2369
2370 E - Não, a nível mundial, a crise...A recessão,
2371 a quase recessão económica dos Estados Unidos que abalou com o mundo
inteiro.
2372
2373 A - Teve reflexos.
2374
2375 E - Abalou com o mundo inteiro, a bolsa a nível de mercados financeiros,
2376 bolsistas está um caos total, as acções estão dadas, estão a preços da chuva
quase.
2377
2378 A - É uma área com riscos.
2379

2380 E - Exactamente e quem as tinha mais ou menos a bom preço, agora tem-nas,
2381 agora não vendeu porque as tinha a bom preço e a agora vê-as quase
oferecidas.
2382
2383 A - Desvalorizadas.
2384
2385 E - É o que eu faço, eu não vendo.
2386 Se eu tinha uma carteira que aquilo valia 45 mil contos, agora vale
2387 13 mil contos, veja só o que aquilo desvalorizou, uma carteira, fora outras.
2388
2389 A - Então já é um investidor
2390
2391 E - Sim, sim, estava a mexer à volta de 100 mil contos.
2392
2393 A - É engraçado faz essa aprendizagem só indo lá,
2394 estando a observar, ouvindo, impregnando-se digamos naquele meio.
2395
2396 E - Ouvindo rádio, a TSF, que dá sempre o documentários às duas e meia e às
quatro e meia,
2397 ler jornais, indo ao P.
2398
2399 A - Indo ao P, à Bolsa?
2400
2401 E - À Bolsa, à Corretora.
2402
2403 A - O que é que faz na Corretora, eu sou completamente ignorante.
2404
2405 E - O que é que faço, estou lá em frente a ecrãs, vejo todas as bolsas europeias
e do mundo.
2406 está lá afixado.
2407
2408 A - Está sempre afixado.
2409
2410 E - As transacções a serem feitas, milhares de acções a correrem de a, b, c ou
d,
2411 quem é que está a vender. Quem é que está a comprar.
2412 Vê-se muitas jogadas lá, muitas jogadas lá, acções a cair assim sem nexo,

2413 são jogadas estratégicas.
2414
2415 A - São jogadas estratégicas.
2416
2417 E - Não é da Bolsa, dos investidores.
2418 Que é para o pequeno se assustar, vender mais e eles...
2419
2420 A - E eles compam.
2421
2422 E - Apanhar tudo. E estão a vendê-las e a comprá-las, fazem e
2423 depois eu comecei a perder muito dinheiro e comecei a entrar num ritmo
bastante acelerado,
2424 já era antes, estava a ganhar já, sabe que isso de Bolsa exige muito tempo,
2425 muita concentração, muito conhecimento.
2426
2427 A - Do mercado?
2428
2429 E - Aquilo um corretor tem pouco tempo...
2430
2431 A - Livre.
2432
2433 E - De descanso e pouco tempo de profissão daquilo, dura 10 anos se tanto.
2434
2435 A - A pessoa cansa-se.
2436
2437 E - Depois estoura-lhe os miolos, tem que abandonar aquilo.
2438
2439 A - Fazer outra coisa qualquer.
2440
2441 E - Porque é stressante, basta ver aquele mercado, os mercados asiáticos.
2442 O Bel Jones e o Nasdake, aquelas pessoas todas.
2443
2444 A - Quando vejo aquelas imagens.
2445
2446 E - E chegam ao fim do dia, eles tem a cabeça num oito.
2447 Eu tenho, imagino eles. O que fará eles?
2448

2449 A - Claro, claro.

2450

2451 E - São milhares de chamadas, compra-me estas, vende-se aquelas.

2452 Isto é bom preço, não é, eles: ó pá isto é bom preço mas daqui a um bocado pode ser mau

2453 e aquilo e aqueloutro.

2454 E comecei a ficar esgotado, acho que já estou com uma depressão há bastantes anos.

2455

2456 A - Depressão por causa da bolsa.

2457

2458 E - Não, vem já dessas fases.

2459 Sim, sim, já vem daí um estado depressivo.

2460

2461 A - E não consegue superar com o acompanhamento psiquiátrico?

2462

2463 E - Consigo atenuar e...

2464

2465 A - Equilibrar.

2466

2467 E - Mas esquecer não. É quase como perder uma perna, nunca mais se esquece.

2468

2469 A - Mas, fazendo um balanço, onde é que punha a tónica na sua formação?

2470

2471 E - Onde punha a tónica como?

2472

2473 A - De tudo isto que me falou. O que é que pesa mais na sua formação como pessoa?

2474

2475 E - Pesa muito o conhecimento de bolsista, o conhecimento da área de farmácia e...

2476

2477 A - No fundo bolsista é um conhecimento muito prático.

2478

2479 E - Prático e teórico.

2480

2481 A – mas autodidacta, que faz completamente sozinho .
2482
2483 E - Também tiro informações em computadores,
2484
2485 A - Procura as informações.
2486
2487 E - Só que aquelas informações internas daqueles grupos
2488
2489 A - Não chegam a aparecer.
2490
2491 E - Às vezes consigo saber antes.
2492
2493 A - Interceptar.
2494
2495 E - Consigo saber antes, por a, b ou c,
2496 aquilo corre logo de Lisboa para o Porto assim num instante.
2497 E já está o pessoal a comprar e de tarde aquilo já valoriza e um gajo já vende e
já, pronto.
2498
2499 A - Tem conhecimentos posicionados para lhe dar essa informação?
2500
2501 E - Sim, sim.
2502
2503 A - Há um capital de conhecimentos que tem?
2504
2505 E - Exacto, exacto.
2506.. AV. - Elias muito obrigado pela sua disponibilidade.

Legenda:

**** palavras inaudíveis

Os números dos espaços vazios foram assumidos por defeito

Anexo 6

Entrevistas representativas do percurso dos Aprendizizes

Entrevista narrativa - Armando

Nome - Armando (pseudónimo)

Idade - 33 anos

Estado civil - casado

Habilitações - 4º ano

Profissão – Trolha/pintor

- 4 AV.: Fale-me de como se formou, fale-me de tudo o
5 que ajudou a tornar-se na pessoa que hoje é.
6 AR.: Ora bem a escola foi um grande objectivo,
7 além de não ter muitos estudos,
8 foi essencial para começar a ler e a escrever,
9 para entrar no meio da sociedade,
10 para estar com qualquer pessoa,
11 ter uma conversa digna,
12 acho que a escola foi uma grande coisa.
13 AV.: Na escola era trabalhador?
14 AR.: Eu não gostava de ir para a escola,
15 não depois da quarta classe já não gostava de ir para a escola,
16 eu até andei dois anos só mais a estudar
17 e fui logo trabalhar,
18 mas muito contrariado, nunca fui pessoa de andar a estudar.
19 AV.: Contrariado?
20 AR.: Acho que gostava de ir trabalhar,
21 tinha aquela coisa, aquela força, queria ir trabalhar e tal.
22 AV.: O que o fazia ir trabalhar?
23 AR.: Não gostava de andar a estudar, não gostava...
24 cismava com aquilo que não ia estudar mais,
25 não ia estudar mais e resolvi e fui trabalhar.
26 AV.: Queria muito, trabalhar.
27 AR.: Ora bem, para se ter alguma coisa na vida,

28 hoje estou a ganhar dinheiro e isso tudo,
29 era o que me fazia ir trabalhar.
30 AV.: Vontade de ganhar dinheiro.
31 AR.: É verdade.
32 AV.: Os pais que diziam?
33 AR.: Os meus pais diziam para eu ir estudar,
34 só que não havia ninguém...,
35 até me chegaram a prometer coisas, para eu continuar a estudar,
36 e eu dizia que não, que não ia mais,
37 até que no segundo período, metade dele cheguei até a não fazer aulas,
38 saía de casa mas não ia para a escola.
39 AV.: Tinha um irmão que trabalhava isso influenciou.
40 AR.: Acho que não, eu tinha aquela ideia de ir,
41 e...para ter dinheiro ao fim de semana,
42 a gente começou a ser homem e começa-se a precisar de dinheiro para isto e
p'ra aquilo.
43 AV.: Um homem.
44 AR.: Já é uma idade que uma pessoa,
45 já começa a pensar em dinheiro aos treze, catorze anos.
46 AV.: Ao acabar a escola...
47 AR.: Não acabei não, se for a ver só tenho a quarta classe.
48 Abandonei, Desisti mesmo.
49 AV.: Quer falar-me do que aprendeu fora da escola?
50 AR.: Fora da escola aprende-se a convivência com os amigos,
51 tem que se respeitar toda a gente.
52 AV.: Fale-me de outras coisas que aprendeu fora da escola.
53 AR.: Eu acho que foi a arte,
54 além de ser um bocado dura, a arte foi,
55 faz falta, que é uma arte que eu ganhei,
56 que eu aprendi.
57 AV.: A arte.
58 AR.: É trolha, foi logo desde início até hoje.
59 AV.: Sempre com as mesmas pessoas.
60 AR.: Não, só mudei uma vez,
61 trabalhei dezasseis anos com um homem, com um mestre.
62 AV.: O mestre o que representou para si?
63 AR.: Aprendi com ele a ser homem,

64 que ele é uma pessoa muito sincera,
65 ensina as pessoas,
66 tem os seus nãos, os seus maus,
67 mas acho que como mestre, que era uma excelente pessoa,
68 eu gostei de andar lá, de trabalhar lá.
69 AV.: Aprendeu a arte e a ser homem
70 AR.: Sim, sim com ele, nunca..., não havia ali grandes vícios,
71 não havia nada...
72 AV.: Empenhou-se.
73 AR.: Sim muito, muito, porque eu comecei a ganhar dinheiro,
74 comprei logo, com catorze anos comprei logo uma motorizada,
75 quase não havia ninguém aqui na S. (nome da loca.) que tivesse,
76 com a minha idade, nenhum rapaz tinha,
77 eu fui um dos primeiros a ter,
78 eu sentia-me assim um bocado orgulhoso em ter á beira dos outros,
79 eles punham-se de volta dela e tal...a ver
80 e a dizer « também vou comprar uma »
81 só que eles ainda não trabalhavam e eu já trabalhava,
82 eles andavam a estudar não podiam ter,
83 eu juntava dinheiro que era para ter essas coisas.
84 AV.: Eram importantes.
85 AR.: Sim eram, comprei uma mota,
86 comprei uma bicicleta boa na altura,
87 já tinha assim umas certas coisas,
88 tornavam-me independente,
89 queria ir a algum lado tinha meio de transporte,
90 enquanto muitos amigos meus não tinham,
91 pediam-me para eu os levar,
92 ou mesmo quando a gente andava às raparigas não é?
93 "Podes-me levar aqui, podes-me levar ali",
94 eu não, tinha o meu meio de transporte.
95 AV.: Com o mestre aprendeu ser homem.
96 AR.: Sim, sim, eu infelizmente fiquei sem o pai logo que acabei a escola,
97 fiquei logo sem o pai aos treze anos
98 e muito pessoal, que eu era assim um bocado...
99 um bocado maroto e muito pessoal dizia,
100 «ui que isto vai ser um desgraça para a família»

101 eu pronto, mesmo lá por não ter o pai, nunca tratei mal ninguém,
102 nunca faltei ao respeito à minha mãe,
103 fui sempre aquela pessoa humilde, que ainda hoje o sou
104 e foi maravilhoso, foi o meu mestre dava-me muita força, apoiava-me,
105 dizia-me para eu não ir para aqui, para eu não ir para ali,
106 para eu não me meter nos cafés,
107 para não me meter nos ambientes maus,
108 eu olhei um bocado a ele,
109 não tinha o pai que me dissesse isso, e ele dizia-me,
110 pronto, foi uma pessoa excelente para mim.
111 Nos anos curtos foi, substitui o meu pai.
112 AV.: A mãe.
113 AR.: A mãe ora bem, costuma-se dizer que uma pessoa desobedece mais à
mãe,
114 a mãe dizia para fazer isto, pegava não fazia.
115 AV.: Que aprendeu com a mãe.
116 AR.: Ora bem a mãe dava-me força, porque sabia que eu ganhava dinheiro,
117 e a gente dava um certo para casa
118 e ficava-se sempre com algum,
119 ela só «tu não gastes, tu junta para um dia de amanhã que vem a fazer-te falta»
120 e eu olhei sempre para isso, nunca fui um estroina,
121 nunca fui nada, liguei sempre aos conselhos dela.
122 AV.: Fale-me um pouco mais da escola.
123 AR.:... Os amigos talvez, a brincadeira.
124 Av.: A escola foi brincadeira.
125 AR.: Foi, nunca gostei de estudar,
126 foi quase sempre brincadeira,
127 fez-me falta, muita falta para aprender a ler e as contas e tal, mas...
128 Ai, reprovei na segunda um ano.
129 AV.: Abandonou com a idade?
130 AR.: Com doze, treze, estava a repetir o primeiro (5.º ano),
131 acho que andava lá por andar, contrariado,
132 logo que saí da escola, da quarta, dizia que não queria ir estudar,
133 não quero estudar, não quero estudar,
134 pronto e a minha mãe mandava-me «vai estudar, vai estudar», tens que ir é
obrigatório, não sei quê...
135 pronto eu lá fui, mas sempre contrariado.

136 Nada, só queria era ir trabalhar,
137 queria ir para as obras dizia eu,
138 quero ir para as obras, quero ir para as obras...
139 AV.: Porquê as obras?
140 AR.: Porque ouvia-se, ouvia-se dizer que se ganhava mais do que em qualquer
lado,
141 ganhava-se em relação a um serralheiro,
142 ou a um fabricante (operário) ganhava-se,
143 não era muito mais, mas ganhava-se sempre mais,
144 que ainda hoje se ganha mais.
145 AV.: Fale-me da primária para além da brincadeira.
146 AR- (Pausa) Não estou a ver Nada.
147 AV.: Fale-me de algum outro momento importante na sua formação.
148 AR.: Ora bem, se soubesse o que sei hoje há quinze anos
149 eu nunca tinha ido para trolha, nunca tinha ido para trolha,
150 que é uma arte mais dura,
151 mas estou bem, gosto da arte
152 só que ando sempre sujo e tal.
153 AV.: Alguma vez pensou fazer outras coisas?
154 AR.: Não, não.
155 AV.: Fale-me das pessoas que pensa que influenciaram na sua formação.
156 AR.: Não, eu segui o caminho, quase sempre sozinho,
157 sim, sim, eu casei muito cedo também,
158 casei com dezoito anos
159 e segui quase sempre a minha vida sozinho,
160 pronto ainda hoje sou assim...,
161 não gosto de estar assim na convivência com os amigos,
162 gosto de conversar, mas não gosto de certas coisas que acontecem com os
amigos,
163 desvio-me bem, disso, gosto de andar muito é sozinho.
164 Não gosto muito de ir para o café,
165 não gosto de fumar, não gosto de beber,
166 tenho esses pequenos pormenores.
167 Até só se ouve falar «os trolhas são uns bêbados do catano» e não é nada,
168 são os que são, não são todos iguais.
169 AV.: Fez o caminho sozinho.
170 AR.: Não é que eu não tenha amigos, tenho muitos amigos,

171 só que eu nunca fui atrás daquilo que me disseram.
172 AV.: E o mestre ?
173 AR.: Ora bem esse foi, esse foi,
174 que esse era assim um pessoa muito calma e tal, eu seguia,
175 ia para o trabalho, chegava aqui ia para casa...,
176 pronto a minha vida era aquela.
177 Sempre trabalhei aqui, eu nunca tentei ir para o estrangeiro.
178 Talvez, sei lá por estar mais com a família,
179 como fui uma pessoa que casei cedo,
180 tive logo uma criança.
181 Mais responsabilidade na vida penso eu.
182 AV. : Responsabilidade...
183 AR.: É faz uma pessoa lutar,
184 por pouco que se tenha, uma pessoa quer sempre ter mais um bocado,
185 para um dia, para os filhos, para a família,
186 para ter um bocado de conforto.
187 AV.: fale-me do que aprendeu ao ser pai.
188 AR.: Eu acho que sim que deu,
189 uma pessoa torna-se, sei lá, outra pessoa quando é pai.
190 Elas para mim, Jesus, são duas crianças, que pouca gente deve ter
191 duas crianças como eu tenho.
192 São mesmo espectaculares,
193 não gostam de ir para lado nenhum sem os pais,
194 muitas vezes amigas convidam, ela nunca vai a mais velha,
195 só gostam é de andar com o pai e com a mãe,
196 para onde o pai e a mãe for...,
197 nem que vão para o monte à lenha, elas gostam de ir,
198 querem andar sempre com o pai e com a mãe.
199 AV.: Disse-me que o seu pai morreu cedo.
200 AR.: O pai morreu, a gente teve que lutar mais um bocado no princípio da vida,
201 ficou só a mãe,
202 a gente tivemos que ir quase todos trabalhar.
203 O meu pensamento só dava em trabalho,
204 para as pessoas é que não era,
205 as pessoas pensavam que lá por uma pessoa não ter o pai que ia virar,
206 que ia dar em vagabundo,
207 ou drogado ou assim e não,

208 só deu foi ao contrário.
209 AV.: fale-me do trabalho do pai.
210 AR.: Trabalhava no caminho de ferro, na CP.
211 AV.: A mãe.
212 AR.: A mãe era doméstica.
213 Por acaso, quando com dezoito anos,
214 logo que casei, tive um grande acidente de mota
215 e entretanto tive testes para ir para a CP
216 e só não fui a testes por ter a perna partida, estava todo partido.
217 Eu queria meter os papeis para ir para a CP
218 e tinha caminho, tinha lá sítio para mim,
219 só que naquela altura, tinha a perna partida não podia ir para lado nenhum,
220 cheguei por fim não fiz testes nenhuns.
221 a mãe dizia que era um bom trabalho,
222 era um trabalho do estado, era mais seguro,
223 tinha-se mais regalias
224 e eu pronto inscrevi-me
225 e por acaso fui chamado,
226 só que depois tive o acidente , não fui.
227 AV.: Tentou sair...
228 A R.: Mudar de arte? Foi de resto nunca tentei,
229 porque como comecei cedo na arte e gostei
230 e gosto da arte, além de ser um bocado dura
231 e um bocado suja, pronto gosto.
232 AV.: Quando diz gosto, refere-se a
233 AR.: na arte é pintar, é mais leve,
234 gosto porque se uma pessoa estiver a pintar uma coisa que esteja suja,
235 começa a ficar uma coisa mais bonita.
236 Hoje trabalho por minha conta, estou sozinho,
237 é o que dá um bocado de dinheiro,
238 trabalhei dezasseis anos, por conta de outro, é muito ano.
239 O que há mais é trabalho
240 e sinto-me bem é sozinho a trabalhar,
241 ninguém me chateia, ninguém me chateia.
242 Uma pessoa a trabalhar sozinho, está com um serviço sabe que o tem que
acabar,
243 enquanto que no patrão está a fazer um serviço

244 ele chega à beira de uma pessoa «olha agora vai-me para ali»
245 depois «olha agora vai-me para ali»
246 está sempre uma pessoa parece quase um saltitão, anda sempre aos saltos,
247 nunca está a pegar num serviço e a acabá-lo,
248 e assim uma pessoa sozinha começa e acaba
249 e ninguém diz nada a uma pessoa, é muita diferença.
250 AV.: Voltando à escola, fale-me dos professores.
251 AR.: Os professores foram sempre excelentes.
252 Só tive uma professora que queria-me castigar,
253 eu peguei furei-lhe a mão com um prego.
254 AV.: Fale-me um pouco mais sobre isso.
255 AR.: Lá em cima na segunda classe,
256 depois ela chegou ao fim, reprovou-me.
257 Eu era muito maroto, muito maroto, só fazia mal,
258 na escola podia não ser, mas por fora era.
259 Av.: Furou-lhe a mão com um prego!
260 AR.: Ela tinha muito o vício de vir bater-me aqui no pescoço
261 eu já de maroto peguei num prego e meti-o debaixo do comboio
262 ele ficou assim espalmado
263 e eu, pronto lá tinha feito uma asneira na escola,
264 ou dar um pontapé a um amigo ou um empurrão,
265 sei lá já não me lembro bem de quê...,
266 sei que ela vinha para me bater
267 e eu meti a mão ao bolso e apertei-o assim na mão
268 e meti aqui (gesto),ela veio e espetou-lhe, ficou espetado.
269 Tinha para aí sete anos,
270 batia-me muitas vezes,
271 porque eu também fazia muitas vezes mal.
272 Talvez ela pensasse que ia levar o aluno à pancada,
273 só que a mim não me levou,
274 depois ainda veio fazer queixa à mãe, que eu lhe furei a mão e tal.
275 AV.: Quer falar-me do que dizia a mãe?
276 AR.: Ela dizia-me, tu vai para a escola,
277 ganha juízinho e porta-te bem,
278 dizia-me aquilo, mas entrava-me num ouvido e saí-me noutro.
279 AV.: Fale-me um pouco mais desse tempo.
280 AR.: Ui foi maravilhoso, no quinto já fui contrariado.

281 AV.: Fale-me das matérias ou dos professores.
282 AR.: Não, só gostava de fazer Ginástica,
283 quando havia ginástica estava eu sempre presente à aula.
284 AV.: Fale-me do resto.
285 AR.: Talvez as Ciências,
286 chegamos a ir com o professor muitas vezes lá para o meio dos campos,
287 observar certas coisas,
288 era uma aula de brincadeira,
289 eles andavam a “suscar” lá na erva,
290 a ver isto e aquilo e começavam a escrever,
291 só que eu ia mais para a brincadeira.
292 Gostava dessas porque não estava preso, lá sentado na cadeira.
293 AV.: Por tudo o que me falou de si, podemos dizer que está realizado?
294 AR.: Ainda não estou bem realizado,
295 ainda quero trabalhar mais para conseguir mais alguma coisa.
296 AV.: Mais alguma coisa.
297 AR.: Vou continuar a trabalhar sozinho,
298 não vou mais para mestre nenhum nem nada
299 vou levar a vida independente.
300 AV.: Fazer uma sociedade não.
301 AR.: Depende do parceiro que me aparecer,
302 mas tem mesmo que ser mesmo um sócio de muita confiança, porque se não...
303 Não, montar uma empresa não,
304 já me contactaram para montar,
305 só que as pessoas não são do meu tipo e não dá, não dá.
306 Eu tinha essas posses de montar a empresa,
307 só que hoje em dia, há quem queira ganhar dinheiro,
308 agora trabalhar há pouca gente,
309 para ganhar dinheiro, há muita gente que aparece,
310 agora para se trabalhar está bonito....
311 Tem que ser tão bom como eu.
312 Tanto no trabalho, como honesto e sincero,
313 sério que é um coisa fundamental,
314 uma pessoa tem que ser muito sério,
315 uma pessoa entra em muitas casas
316 e tem que ser mesmo muito sério nessas casas
317 porque se não fica-se queimado.

317 AV.: Faz reparações
318 AR.: Eu faço de tudo, mas o forte é esse trabalho
319 e as casas estão entregues a um homem
320 e uma pessoa tem que ser sério.
321 Av.: Fale-me do que foi mais importância para si, para a sua formação.
322 AR.: Eu acho que a coisa que teve importância para mim,
323 que me fez ser mais dinâmico e tal,
324 foi após o meu casamento talvez, eu acho que sim,
325 lá por eu ter casado muito menino, como diziam,
326 «que ainda era menino para casar» na altura e era que eu agora reconheço,
327 vejo uma pessoa com dezoito anos e eu sinceramente digo é uma criança,
328 só que prontos eu casei cedo,
329 tive uma ajudita da minha mãe, mas foi pouco tempo,
330 comecei logo a querer ter, a querer ter
331 e a querer fazer isto e aquilo
332 e agente tem ido devagar, mas vai-se lá.
333 AV.: Quer falar desse encarar a vida de outra maneira.
334 AR.: Sim comecei a ser mais, talvez mais caseiro,
335 já vão lá, já vão catorze anos.
336 AV.: Fale-me do que aprendeu com as filhas?
337 AR: E ela que ensina-me tanto a mais velha,
338 ela sabe, é esperta nos estudos.
339 Ora bem, eu com elas aprendi a ser meigo,
340 que eu sou meigo com elas e elas para mim também,
341 eu delas não tenho nada a dizer,
342 nem elas de mim de certeza, que elas não lhe falta nada,
343 elas pedem-me, eu se não lhe der este mês, dou-lhe para o outro.
344 Tudo aquilo que quero fazer e tento fazer é por elas não é para mim.
345 AV.: Há momentos dizia «devagar, mas vai-se lá »
346 AR.: Por muito dinheiro que a gente tenha, a gente quer sempre ter mais,
347 eu não sou muito ambicioso,
348 eu vou devagarinho
349 e devagar costuma-se dizer que se vai ao longe,
350 nunca quis ganhar dinheiro a correr e tal.
351 Pronto ainda penso talvez em fazer outra casa.
352 esta casa era a dos meus pais,
353 fiquei com ela, dei o dinheiro aos irmãos.

354 a que tenho não é moderna,
355 é uma casa sobre o antigo, está restaurada,
356 mas ainda precisa de umas obrazitas, quando a gente tem vagar...,
357 fica o tempo muito ocupado aos sábados,
358 eu até muitas vezes, domingos de manhã, quando é lojas para pintar ainda vou.
359 Sábados, é à noite, sete oito horas,
360 depois vindo o Verão é até mais,
361 dá para as vezes em que se trabalha menos.
362 AV. : Muito obrigado por se ter disponibilizado para esta conversa.

Entrevista narrativa- Maria

Nome - Maria (pseudónimo)

Idade - 31 anos

Estado civil - casada

Habilitações - 6º ano

Profissão – Costureira têxtil por conta própria

4 A.: Fale-me de como se formou, fale-me de tudo o
5 que ajudou a tornar-se na pessoa que hoje é.

6

7 M: Eu fiz a escola até ao sexto ano,
8 a partir do sexto ano fui trabalhar para a fábrica,
9 tinha, sei lá, treze anos, não me lembra bem.

10 A.: Uma fábrica de...

11 M.: De malhas, de malhas, depois casei tinha dezoito anos.

12 A: Quer falar-me dessa experiência da fábrica?

13 M: Eu não queria estudar,
14 o meu pai queria que eu estudasse,
15 só que eu não gostava pronto, não gostava de andar na escola,
16 sei lá, ou era por, o meu pai era sozinho a ganhar éramos três a estudar,
17 ou era por, sei lá ele também não podia dar tudo
18 e depois eu houve uma fase que quis deixar o sexto ano
19 e quis sair a meio para ir trabalhar e fiz isso,
20 só que depois chamaram-me outra vez para a escola,
21 senão tinha que pagar uma multa, essas coisas todas
22 e depois concluí o sexto ano,
23 depois vim para casa, estive para aí um ano desempregada,
24 trabalhava com o meu pai,
25 quer se dizer o meu pai trabalhava no emprego dele,
26 mas largava cedo, ajudava no campo.
27 A.: O pai trabalhava no emprego e no campo.
28 M.: O meu pai era aferidor de balanças
29 e depois tínhamos o campo e então eu ajudava no campo,
30 prontos no que pudesse ajudava.

31 Depois arranjei trabalho, outra vez na fábrica,
32 fui para outra, não fui para a mesma,
33 estou a mentir, fui para a mesma,
34 trabalhei, sei lá, para aí ano e meio,
35 depois eu não gostava porque quer se dizer,
36 eu depois trabalhava na fábrica,
37 mas tinha uma cantina que eu tinha que tinha que dar apoio na cantina e era
sozinha,
38 claro eu como era novita, as outras já eram mais velhas,
39 prontos faziam aquela confusão de dinheiros
40 "eu paguei", a outra "não pagou" e aquilo, não gostava,
41 que eu não gostava de insistir com as pessoas e desatinei,
42 não gostei e saí da fábrica, dessa fábrica,
43 depois estive mais um ano em casa,
44 depois fui para outra fábrica onde estive,
45 sei lá agora já não me recorda bem, mas para aí uns cinco anos.
46 A.: Têxtil.
47 M.: Sim também da têxtil, nessa fábrica gostei,
48 porque a gente fazia de tudo
49 o patrão punha o pessoal a fazer tudo, aprendia tudo,
50 tanto de máquina, como de corte, como embalamento, como da parte de...
51 tudo o que era de têxtil e depois saí,
52 quando trabalhava nessa fábrica, nessa altura casei
53 depois tive a minha filha,
54 quando tive a minha filha ela foi para uma ama,
55 só que perto de três anos ela tinha que sair,
56 porque era pela Santa Casa e só toma conta até aos três anos, a ama não é
57 e passou-se esses três anos e depois a miúda tinha que sair de lá,
58 nessa altura o meu marido tinha uma tia que tinha uma loja, um pronto a vestir,
59 mais á base de vestidos de noiva, fatos de baptizado, essas coisas assim
60 e ela pediu-me se eu queria ir trabalhar para essa loja,
61 que me deixava levar a miúda, era bom,
62 era mais aquele que eu ganhava não é,
63 e nessa altura eu saí da fábrica,
64 talvez trabalhasse lá cinco anos,
65 e depois foi quando eu saí e fui para essa loja trabalhar, trabalhei nessa loja...
66 Em B.(nome da loc.) no centro comercial, saí e fui para lá

67 levava a miúda ela dava-me mais um bocadinho, claro a gente aproveitou,
68 e fui trabalhar para essa loja.
69 Depois dessa loja estive lá, não sei, mas talvez três anos,
70 ao fim dessa loja fui para o estrangeiro.
71 Estive lá, a minha mãe ficou-me com as minhas filhas,
72 que já tinha duas filhas nessa altura.
73 A: Com que idade emigrou.
74 M: Eu, com idade, ora deixe-me cá ver, mas vinte e um, vinte e dois,
75 para aí vinte e três anos, mais ao menos, agora não me recordo.
76 Para o L.(nome do país) fui para o L., prontos estive lá.
77 A: Quer falar do que a levou a ir.
78 M: O que me levou..., comecei a fazer a minha casa
79 e aqui claro a vida é difícil, não é,
80 aqui uma pessoa que tenha que tenha emprego de empregada têxtil ou assim,
81 é difícil a vida, que é mesmo assim,
82 os ordenados não são altos,
83 depois eu tinha começado a minha casa
84 e claro e era difícil, para acabar uma casa com os rendimentos, era difícil
85 e foi o que me levou a emigrar, não é, fomos os dois.
86 A: O que fazia?
87 M: Eu durante o dia trabalhava em casas particulares, a fazer limpeza e assim,
88 e depois das seis à meia noite trabalhava num supermercado tipo Feira Nova,
trabalhávamos lá,
89 eu trabalhava seis horas,
90 depois nessa parte trabalhava nesse Supermercado, das seis à meia noite.
91 A: Trabalhava muito.
92 M: Sim fazíamos, eu como não tinha lá as miúdas,
93 estava sozinha eu e o meu marido,
94 ele também pegava cedo, largava tarde,
95 era mais dedicada ao trabalho,
96 era mesmo só mais dizer assim “vamos trabalhar”, foi mesmo assim
97 Quer dizer eu gostar sinceramente não gostei,
98 o país em si é bonito, não é questão de dizer, não gostei do país,
99 eu não gostava era da maneira da minha vida,
100 de resto o país, era um país muito bonito,
101 ao primeiro era muito difícil,
102 depois há sempre aquelas pessoas que ajudam

103 e depois há muitos portugueses,
104 que a gente podia ir a algum lado que sempre alguém ajudava
105 A: Alguma ajuda particular?
106 M: As L.(naturais do país) mesmo assim, a gente não sabia falar
107 e elas não queriam que ninguém se metesse a falar connosco,
108 elas mesmo diziam que se entendiam,
109 se não fosse mais nada era por gestos por desenhos,
110 quando a gente ao princípio não compreendia nada, ajudavam muito, eram
simpáticas.
111 As colegas de trabalho, acho que eram simpáticas, ajudavam muito, isso já é
bom.
112 A: Quantos anos?
113 M: Eu estive pouco, o meu marido esteve quatro, eu estive um ano,
114 porque depois era para ficar lá mais tempo,
115 só que não dava, prontos eu tinha cá as miúdas.
116 Ora a minha filha, a mais velha nessa altura talvez cinco, seis anos
117 e a mais nova, tinha um ano.
118 A: Era bebé.
119 M: Era muito bebezinha, eu deixei-a com um ano, quando fui, depois vim.
120 Valeu bem a pena fazer esse esforço claro,
121 depois a gente eu fui naquela de poupar de ir mesmo lá buscar dinheiro, que é
mesmo assim.
122 Eu quando fui, foi mesmo, por isso eu fazia aquelas horas todas,
123 não é, que eu quis dar o meu máximo.
124 Se fosse muito longo também não aguentava.
125 A: Não aguentava.
126 M: Claro, não aguentei, não o trabalho nem nada, as saudades,
127 se eu tivesse as minhas filhas,
128 prontos tinha a família lá já estava bem,
129 não aguentava era as saudades.
130 A primeira vez a gente ainda vai naquela ilusão,
131 não é, não conhece, não sabe o que é, está pronta para tudo vai,
132 agora depois a gente vem cá de férias, porque eu nesse ano vim uma vez de
férias,
133 depois ao ir de férias custou-me muito mais.
134 A meio do ano vim cá de férias,
135 mas depois era pior e depois cada vez que tornasse, cada vez ia ser pior sempre

136 ia ser sempre pior e depois eu decidi vim-me embora, vim de vez.
137 A: Construiu a casa.
138 M: Sim, depois a gente conseguiu, conseguiu fazer a casa, tanto trabalho,
139 depois quando fui para essa loja também trabalhava aos domingos,
140 antes de ir para o L. (nome do país), trabalhava a vestir “figurados” aos
domingos.
141 A: Vestir figurados.
142 M: Sim, essas, procissões, essas coisas assim, claro, ganhava esse extra
143 e depois vim do L. estive pouco tempo desempregada,
144 depois fui outra vez para a fábrica.
145 A: Sempre têxtil.
146 M: Sempre da têxtil, a única coisa que trabalhei fora da têxtil, foi quando estive
no L. e na loja,
147 de resto trabalhei sempre em têxtil, prontos e agora também trabalho em têxtil.
148 A: Agora?
149 M: Agora eu trabalho com a minha irmã, estamos a trabalhar as duas em
malhas.
150 A: Trabalham as duas.
151 M: Trabalhamos por conta de uma moça, trabalhamos à peça,
152 a gente tem que trabalhar prontos, tem que ganhar algum, não é,
153 uma pessoa, quando trabalha numa empresa fixa, trabalha só aquelas horas
154 e ao fim vem-se embora e está tudo bem, não é, e já não tem mais problemas,
155 uma pessoa, nem sei, nem sei explicar muito bem.
156 A: Voltando, um bocadinho atrás, disse que não gostava de estudar.
157 M: Não, não gostava, agora neste momento...
158 E depois, não, sei lá, uma pessoa ia estudar,
159 mas ao mesmo tempo chegava à casa, às vezes tinha trabalhos para fazer do
campo,
160 uma coisa e outra, às vezes não tinha o tempo suficiente para estudar e sei lá,
talvez isso
161 e depois eu via, era o meu pai sozinho a ganhar,
162 a minha mãe trabalhava no campo, sei lá,
163 e às vezes eu punha-me a pensar, eu estou a estudar para quê?
164 A: Tinha, alguma ideia.
165 M: Talvez, talvez, eu cheguei a um ponto que eu, não gostava prontos,
166 era o pai só a trabalhar,
167 era diferente prontos chegavam a casa, já tinham aquele dinheiro,

168 Uma pessoa na altura não tinha dinheiro,
169 a gente era só mesmo aquilo, o necessário
170 e talvez isso o que me fizesse deixar a escola, talvez isso.
171 A: Mas depois voltou, valeu a pena?
172 M: Acho que sim, acho que sim, e agora digo às minhas filhas, para não
desistirem,
173 porque uma pessoa, quando tem estudos é mais fácil arranjar emprego
174 e a vida é mais fácil,
175 uma pessoa quando não tem estudos é mais dura a vida,
176 são mais duras as tarefas, eu digo.
177 Na altura eu queria desistir, queria sair,
178 a minha irmã, depois arranjou emprego e eu também só pensava era ir ganhar
dinheiro
179 Talvez isso me levasse, agora não me recorda bem, não é
180 A: A irmã que trabalhava já tinha uns tostões.
181 M: Não, nunca tinha muitos, porque ela é mais velha do que eu um ano, um ano
e pouco
182 e depois, na altura, quase todas as raparigas da minha idade,
183 prontos quase a maior parte, chegou ao sexto ano deixou e era a fábrica,
184 só faziam mesmo a parte obrigatória
185 depois nessa altura havia a fábrica (agora ainda há mais, não é)
186 quase tudo optava por aquilo, pela fábrica.
187 A: Não valorizava a escola.
188 M: Se eu pensasse, hoje eu estudava mais, é por isso que eu digo às minhas
filhas,
189 eu se fosse hoje, eu olhava para o que o meu pai disse,
190 se fosse hoje eu olhava, eu estudava.
191 A: No tempo que estudou o que aprendeu?
192 M: Uma parte, penso eu, o ler, escrever é normal, as contas, essas coisas assim,
193 essa parte de Português e a parte da Matemática, é uma base.
194 O resto acho que não me foi útil,
195 não, não a parte das Ciências da Natureza essas coisas, a História,
196 prontos acho que não, para mim não fez falta, até agora,
197 agora claro o Português e a Matemática eu acho que a toda a gente, é todos os
dias,
198 foi a parte mais importante.
199 A: No futuro o que pensa fazer?

200 M: Sei lá, nunca pensei nisso, vou vivendo o dia à dia, mas foi coisa que nunca
pensei.

201 A: Quando saiu da escola, queria trabalhar.

202 M: Quer-se dizer, às vezes não era bem o que a gente pensa,
203 porque é muita hora, muita hora dentro de uma fábrica,
204 uma pessoa ainda era muito nova, era muita hora,
205 depois quando é aquela parte da produção como eu já tive,
206 a pessoa a tirar a produção de hora a hora, para dar x,
207 não é questão de patrões, às vezes é questão de colegas,
208 porque fulano dá, por exemplo vinte peças à hora, mas se a outra também dá
vinte,
209 a outra quer ser melhor, então já dá vinte e cinco,
210 a concorrência entre as colegas é que às vezes faz com que o patrão
211 vê que aquela dá menos e então, às vezes há essa chatice do patrão para
empregada,
212 "porque é que não consegue fazer tanto como aquela?"

213 As pessoas não são todas iguais, não é, é mais essa chatice na fábrica.

214 A: Alguma vez sentiu vontade de fazer outra coisa.

215 M: Não, não, a têxtil é uma coisa dura, eu acho que é,
216 prontos é um trabalho duro, mas não, a gente já ia mentalizada, para aquilo,
217 que tinha que fazer aquilo,
218 agora dizer assim: é um sacrifício muito grande, não.

219 Custava ao fim do dia a gente saía de lá cansada, eram muitas horas,
220 mas não nunca tive problemas,
221 como há pessoas que não gostam, porque o patrão está sempre a ralhar e tudo,
222 não, nunca tive problemas, trabalhei já em três fábricas e nunca tive problemas
desses.

223 Só não gostava da cantina, era o caso dizia a alguma "tu não pagaste"
224 e ela "mas paguei" e eu não queria afirmar,
225 prontos e depois como eram muitas, de uma vez só,
226 uma só a tomar conta de vinte, é muito difícil.

227 Essa parte é que eu não gostava.

228 Naquela hora que elas tinham intervalo eu fazia isso,
229 quer dizer, eu ia mais cedo meia hora ou mais e ia uma por uma perguntar o que
elas queriam,
230 uma "um pinga, uma meia de leite, uma torrada" e eu tentava pôr tudo, mais ou
menos pronto,

231 porque era dez minutos, era muito pouco,
232 claro arranjar as coisas, pagar, uma coisa e outra e outra
233 “assenta que eu pago para a semana” era muita coisa,
234 eu era novita não gostei, sei que na altura fiquei doente,
235 fiquei em casa para aí um mês e nunca mais lá apareci, fiquei de vez.
236 A: Fale-me do trabalho no campo
237 M: Nós na altura tínhamos muitos terrenos, na altura tínhamos,
238 tínhamos nossos e o meu pai ainda fazia alguns terrenos de pessoas, como
caseiro,
239 ainda fazia alguns, nessa altura ainda fazia,
240 na altura de mais aperto tínhamos, tínhamos um ou dois, chamam-lhe um
jornaleiro,
241 de resto era a minha mãe e o meu pai
242 e nós ajudávamos ao fim da hora ajudávamos no campo,
243 A: Neste momento já não faz.
244 M: Tenho campos, tenho, agora, o meu pai faleceu
245 e agora eu a minha irmã e o meu irmão é que fazemos os nossos,
os do meu pai.
246 A: Consegue fazer as duas coisas.
247 M: Conseguimos que remédio, já tínhamos as propriedades,
248 agora o meu pai gostava muito dos campos, gostava de ter tudo muito direitinho,
249 gostava muito daquilo e agora a gente também não quer,
250 produzimos milho, batatas e erva para os animais.
251 Tudo para casa, quase tudo para casa, vinho também produzimos,
252 mas às vezes è para deitar fora, que hoje em dia as pessoas bebem pouco
253 já não se bebe tanto.
254 É mais o gosto, quer dizer não é que fique mais barato,
255 eu acho que não que não fica mais barato, do que ir ao talho comprar frango,
256 eu crio frangos para mim, não é que fique mais barato,
257 se o fosse comprar ao talho, talvez até me ficasse mais,
258 em casa fica-me mais caro, se eu fosse ao talho talvez ficasse mais barato,
259 só que eu gosto de criar em casa,
260 gosto de saber o que eles comem.
261 Gosto, nós em geral criamos para casa, quase tudo o que fazemos é para casa.
262 A: Trabalha muitas horas?
263 M: Não, nós depende, há alturas em que trabalhamos mais,

264 quando a moça para quem trabalhamos pede para trabalharmos mais um
bocadinho.

265 Nós, na altura em que vim para casa foi para tomar conta das minhas filhas.

266 Venho para casa nem que tire só um bocadinho, não tem problema

267 e prontos há alturas que até estamos paradas,

268 mas como temos o campo não tem problema,

269 temos altura que até estamos paradas, outra altura já temos mais,

270 depende, isto em casa não é certo.

271 Mas é justo é dá, dá, prontos ao menos a gente não tem aquele horário de ir
para a fábrica,

272 se não começar às sete, começa às oito e trabalha mais um bocado à noite,

273 se fizer falta ir com a minha mãe a algum lado, posso, que ela tem muitos
problemas,

274 foi mais o que me levou a vir para casa.

275 A: Sente-se bem.

276 M: Realizada propriamente não, porque uma pessoa quer sempre mais um
bocadinho

277 A: O que é esse mais?

278 M: Às vezes gostava de ter uma loja,

279 se soubesse que dava, é uma área que eu gostava.

280 Ter uma loja minha com artigos meus,

281 sim se eu soubesse que dava, agora uma pessoa tem medo de arriscar,

282 há muita gente que arrisca e monta uma loja,

283 coisas de negócio eu gosto, gosto de conviver,

284 o comércio gostei muito, foi uma experiência que gostei muito,

285 era uma coisa que a gente lidava com muita gente,

286 não era sempre com a mesma pessoa,

287 entrava muita gente na loja e a gente convivia com muita gente,

288 foi uma parte que eu gostei, ali na loja com os clientes,

289 foi uma parte que eu gostei a parte de negócio.

290 Depois também tenho a minha sogra que tem um restaurante

291 e às vezes vou para lá, se calhar por me ver nesse ambiente,

292 eu gosto, além de ele também gostar muito de negócios, também gosta.

293 Talvez de conviver com ele e ele falar-me tanto de negócios, uma coisa e outra e
eu gosto.

294 É uma parte que eu talvez gostasse,

295 era um sonho que eu, sim talvez uma loja minha mesmo.

296 A: Mais uma loja.
297 M: Ai sim, mais uma loja que um restaurante, mas de longe,
298 um restaurante é mais chato, eu acho que é,
299 a minha sogra tem, às vezes aos domingos, vou para lá ajudar,
300 pois porque às vezes o cliente não gostou,
301 porque o bife é mal passado e ele quer bem passado,
302 ou porque entrou muita gente e a gente não consegue dar vazão àquelas
pessoas todas
303 e depois começa aquelas reclamações todas.
304 Restaurante eu acho que é mais duro, eu acho que sim
305 a parte que eu gostava mais era negócio às base de roupa,
306 quem diz roupa sei lá outra coisa qualquer,
307 de artesanato ou coisas em barro,
308 um negócio nada de comidas só vender.
309 A: Para as filhas algum projecto?
310 M: Eu projectos não, também não tenho,
311 às vezes a minha mais velha pergunta-me "ó mãe o que hei-de ser, quando for
grande?"
312 sei lá, eu às vezes penso, eu digo para ela estudar, para ir para a universidade,
313 mas às vezes também penso, que hoje em dia toda a gente estuda, que é
mesmo assim,
314 antigamente no meu tempo não, no meu tempo era o 6º ano,
315 no geral tudo parava por ali, tudo como quem, a maior parte
316 e agora não, tudo estuda, tudo estuda, tudo quer ir para a universidade
317 eu vejo o meu marido diz lá onde ele trabalha tem pessoas que são engenheiras
tem o curso de doutor e tudo o mais
318 e elas mesmo dizem para ele "é mais fácil arranjar vinte engenheiras que um
serralheiro mecânico",
319 o meu marido também só tem o sexto ano e elas são estudadas
320 mas diz elas "os patrões contigo tem mais atenções"
321 porque é mais difícil arranjar um serralheiro mecânico do que pessoas
estudadas.
322 Pois ela às vezes pergunta-me isso e eu sinceramente, às vezes chego a pontos
que não sei responder,
323 eu agora "calma, tu aos bocadinhos vais, tens uma tendência para alguma
coisa".
324 Ela às vezes nem sabe se há-de ir para a universidade, nem se não,

325 ainda está cedo, que ela ainda está no oitavo,
326 mas eu também às vezes nem sei, se é bom se é mau, porque hoje em dia tudo
estuda,
327 às vezes há pessoas com estudos para ser professoras e tudo o mais e às vezes
andam empregadas de escola e assim.
328 É isso que às vezes a gente conversa aqui em casa.
329 A: Importante é o emprego.
330 M: Para mim na altura foi, mas eu agora já penso diferente,
331 eu na altura foi, mas agora penso um pouco diferente,
332 penso que há muita gente estudada,
333 mas a pessoa tem que se mentalizar se não conseguir aquilo mesmo que quer,
334 tem que andar noutra coisa, não é, mas estudos "o saber não ocupa lugar"
335 eu agora penso que quem tiver estudos tem sempre mais facilidade,
336 tem sempre mais facilidade, acho que sim.
337 A: Há momentos dizia que se sente bem com a vida.
338 M: Sim, sim, para já sim .
339 Na altura, eu como disse, o que me levou ao L.(nome do país de emigração)
340 o meu sonho era fazer uma casa, ter uma coisa minha,
341 porque até ali vivia com os meus pais e vivia com os meus irmãos,
342 vivi com eles para aí uns seis anos,
343 estive na minha sogra, mas estive pouco tempo, depois vim para cá,
344 vim para casa dos meus pais.
345 Claro na altura eu tinha para meia dúzia de sacos de cimento, resolvi,
346 dizia para não se fazer, dizia "e onde é que agente vai arranjar dinheiro?"
347 o meu marido dizia "se estamos à espera de ter dinheiro nunca mais fazemos
casa na vida " e a gente começou,
348 e depois claro ele também trabalhava aos sábados, um extra,
349 os meus pais, na altura iam colaborando e tudo ajudou.
350 O meu pai deu-me o terreno, porque eu não comprei o terreno, já foi uma boa
ajuda e o
351 meu pai tinha um tractor, se fizesse falta para alguma coisa ele emprestava,
352 depois vivíamos em casa, se fosse a pagar tudo não chegava,
353 a casa deve-se á ajuda da família e ao estrangeiro,
354 o ter emigrado, porque se não tivesse demorava duas vezes mais,
355 se demorar cinco anos, demorava quinze, fazer uma casa aqui, eu acho que sim.
356 Uma pessoa com o salário mínimo, e quem tiver,
357 eu na altura só tinha uma filha, agora tenho duas,

358 mas se fosse sempre, aqui sempre, eu acho que é muito difícil.
359 A: Foi o grande objectivo
360 M: .Foi construir a casa foi, porque é uma coisa que é da gente,
361 mas eu acho que é o sonho de quase todos os portugueses,
362 aquelas pessoas que têm um emprego de empregados, não de patrões,
363 uma pessoa que seja empregado o sonho é ter uma casa,
364 agora claro uma pessoa que seja patroa, que tenha fábricas,
365 claro o sonho já é muito maior,
366 mas eu acho que na base da situação da maior parte dos portugueses,
367 eu acho que o sonho é ter uma casa.
368 Costuma-se dizer, sem um carro ainda se anda, agora sem uma casa já não dá.
369 A: Fale-me de alguma outra coisa importante na sua formação.
370 M: Não, de momento agora não me lembra.
371 A gente se fosse a filmar tudo ui, dava um filme que nunca mais acabava,
372 mas agora não me lembro.
373 Foi uma vida simples, também foi uma vida mais de trabalho só,
374 mas também não foi um sacrifício.
375 mas às vezes penso e digo muitas vezes, mau é se eu agora não vou ter mais
um bocadinho de descanso
376 e gozar mais um pouco, divertir-me mais um pouco,
377 às vezes eu penso que até aqui propriamente eu dizer assim “eu fui passar
férias” nunca fui,
378 que muita gente vai, fecha a casa, vai quinze dias,
379 eu nunca fui, eu às vezes penso.
380 Ter uma vida melhor um pouco, não é. Eu lutei para um dia estar melhor
381 eu tentei trabalhar sempre mais, mais, mais, enquanto pude, enquanto arranjei
quem me desse trabalho,
382 por exemplo, quando trabalhava na loja em B. eu tinha a facilidade de trabalhar
também aos domingos
383 era um extra que vinha, um extra, pronto agarrei esses trabalhos,
384 ela às vezes pedia-me “vais tirar medidas à tal freguesia”
385 para depois ela ver se o fato servia lá no figurado,
386 mas a gente tinha que ter as medidas, prontos eu ia, um extra ao fim do serviço,
387 prontos eu tudo o que fosse, essas horas todas, eu aproveitava tudo, para
conseguir.
388 Foi como no L. eu aproveitava tudo, trabalhava em casas particulares,
389 e depois trabalhava das seis à meia noite,

390 eu quando fui, fui para aproveitar, ao sábado também, menos ao domingo,
391 ao domingo é que não trabalhava.
392 Eu também fui naquela, “eu quero ganhar dinheiro para ver se consigo acabar a
minha casa”,
393 até agora foi mais essa luta.
394 Para já foi mais vida de trabalho do que de gozo, mas valeu a pena!
395 A: Muito obrigado, Maria pelo tempo e atenção que me dedicou.

Anexo 7

Entrevistas representativas do percurso dos Aprendentes

Entrevista narrativa - Júlio

Nome - Júlio (pseudónimo)

Idade - 31 anos

Estado civil - casado

Habilitações - 12º ano / Curso de Métodos e Tempos do CITEX

Profissão - Agente de planeamento têxtil

4 A: Fale-me de como se formou, fale-me de tudo o que na sua opinião o ajudou a formar-se, a tornar-se na pessoa que hoje é.

5

6 CA: Com certeza de dados pessoais já não se deve lembrar muito,

7 mas eu sou de uma família muito numerosa, tenho mais nove irmãos

8 e portanto uma família da aldeia não é, com certas carências,

9 o meu pai era emigrante e tudo o mais e pronto e a gente...

10 Eu continuei, estudei não é,

11 enquanto estudava trabalhava também,

12 ia sempre fazendo alguma coisa,

13 tinha um irmão que fazia cestas na altura e eu acabava a escola e depois ia trabalhar

14 e pronto fiz o décimo segundo assim sempre nesse ritmo nunca fui assim...

15 A: A trabalhar com a família.

16 CA: Sim, sim, sim tinha lá em casa uma oficina e fazia-se lá.

17 Fiz o décimo segundo ano,

18 tinha todo o apoio da família para continuar a estudar,

19 tinha notas p'ra isso sem dúvida também,

20 mas..., sabia que me ia arrepender, mas na altura desisti,

21 porque pronto, queria ter dinheiro p'ra comprar um carro e essas coisas não é,

22 de qualquer forma foi, desisti de estudar consciente que me ia arrepender no dia seguinte,

23 portanto foi uma tomada de posição pensada.

24 A: Quando diz "sabia que me ia arrepender a seguir", esse arrependimento...

25 J: Porque era numa altura em que...,
26 hoje em dia ser engenheiro ou doutor,
27 já não tem tanta importância como isso,
28 não há assim tanta diferença,
29 mas naquela altura era uma fase em que um engenheiro ainda era alguém,
30 ou um doutor ou assim, portanto em termos profissionais.
31 Embora passados estes anos todos, se calhar, não havia diferença eu ter ou não
uma formação superior
32 em termos profissionais e em termos, sei lá, de realização pessoal,
33 se calhar não tinha, não sentia essa diferença,
34 mas de qualquer forma na altura era bastante importante
35 e por toda uma série de factores que a gente sabe, não é,
36 os meus colegas alguns seguiram
37 e hoje encontro-me com eles na rua e a gente vai falando e pronto.
38 Arrependi-me, nos anos seguintes, arrependi-me na realidade de não ter
continuado
39 arrependi-me é a forma de falar,
40 pronto tive pena de não ter seguido é a forma mais correcta de dizer,
41 entretanto comecei, tentei arranjar emprego,
42 continuei sempre em casa, a trabalhar nas cestas até ir à tropa.
43 Fui à tropa, fui aspirante, aspirante oficial.
44 Na tropa cheguei, a determinada altura, pensar em seguir a carreira militar,
45 antes de saber o que aquilo era,
46 depois de saber o que aquilo era, pus completamente de parte essa hipótese,
47 a única coisa que tinha de bom é que se ganhava mais ó menos,
48 de resto a forma de estar e assim não condizia com a minha maneira de ser.
49 Depois entretanto saí da tropa sem ter uma profissão não é,
50 não sabia bem o que é que eu ia ser,
51 nem o que é que eu queria ser.
52 eu quando saí da tropa..., aliás uma situação muito engraçada,
53 e que eu conto muitas vezes a alguns amigos mais novos
54 é que eu nunca tive problemas de dinheiro,
55 porque ia ganhando, até à tropa.
56 E depois da tropa que eu já era adulto, digamos assim,
57 foi quando eu tive alguns problemas financeiros na altura.
58 Não sabia bem, qual ia ser a minha profissão ainda,
59 era a primeira coisa que aparecesse, era o que ia ser,

60 entretanto apareceu-me um emprego como auxiliar num armazém de têxtil,
61 fui trabalhar para a CEE uma fábrica que já faliu,
62 fui trabalhar lá para o armazém,
63 não percebia nada de malhas, nem nada,
64 eu entrei lá mesmo 'cru' fui para auxiliar,
65 eu fui para auxiliar de uma pessoa que, por acaso, trabalha aqui comigo
66 passados dois meses essa pessoa a quem eu fui auxiliar,
67 essa pessoa, houve lá um incêndio na fábrica,
68 ela atrapalhou-se um bocadinho partiu um braço,
69 ou seja, eu não percebia, há dois meses atrás estava completamente cru,
70 passados dois meses tive que assumir o cargo de chefia lá no armazém,
71 portanto foi um grande desafio na altura, mas dei-me bem,
72 de tal forma que quando o outro ficou bom do braço,
73 já teve que ir p'ra outro lado,
74 porque o lugar ficou bem ocupado, digamos assim.
75 Mas era uma fábrica grande, pagava pouco,
76 dava muitas responsabilidades pagava pouco,
77 entretanto pronto fui tendo mais conhecimentos
78 e começaram a aparecer outros empregos,
79 eu lembro-me que na altura meti carta de despedimento,
80 para sair da CEE p'ra ir para um sitio.
81 mas entretanto, apareceram mais dois e tal, mais dois empregos
82 e acabei por optar por um terceiro que apareceu,
83 foi no CITEX como monitor,
84 que entretanto eu fui tirar um curso pós laboral de métodos e tempos,
85 para me aperfeiçoar um bocadinho nestas áreas,
86 que eu não percebia nada disto, na área da têxtil
87 e fui tirar um curso pós laboral.
88 A: O curso era...
89 J: No CITEX é um Centro de Formação Profissional da Indústria Têxtil,
90 está vocacionado para dar cursos nesta área,
91 fui lá tirar o curso,
92 foi um curso de um ano e tal,
93 foi na altura que eu casei davam subsídio,
94 era naquela altura que vinham muitos fundos do Fundo Social Europeu,
95 se calhar um dos incentivos, um foi querer na realidade aprender,
96 mas também houve o outro incentivo, que também era importante,

97 que eu estava numa idade dos meus vinte e, sei lá,
98 vinte e quatro, vinte e cinco anos, a começar a pensar em casar
99 e portanto todo o dinheiro que aparecesse era bom.
100 Fui tirar esse curso, entretanto empenhei-me como é lógico no curso
101 e eles do lado de lá viram capacidades em mim,
102 foi preciso um, tiveram necessidade de um monitor p'r aquela área lá
103 e então disseram-me se eu queria, pronto foi nessa altura.
104 Tinha metido a carta de despedimento para ir p'ra outro lado,
105 mas na altura aquele oferecia-me melhores condições:
106 era mais pertinho o ordenado era razoável, não bom, razoável
107 e fui para lá estive lá três anos como formador,
108 dava formação na área do corte, métodos e tempos, controle de qualidade,
109 tudo digamos ligado a esta área que no fundo eu estou agora.
110 Estive lá três anos, só que aquilo começou a tornar-se uma rotina,
111 portanto era dar aulas,
112 às vezes tinha semanas que dava, sei lá, três ou quatro horas de aulas por
semana,
113 o resto não tinha ocupação
114 não pode ser assim uma coisa muito parada,
115 tenho que me mexer mais um bocadinho
116 e a minha maneira de ser é mais dinâmica um bocadinho,
117 E foi quando me apareceu para vir para esta empresa,
118 estou aqui há dois anos, foi há dois anos atrás.
119 A: fale-me do seu trabalho na empresa.
120 J: Eu entrei para cá como auxiliar de uma pessoa que já cá não está,
121 no fundo o nosso trabalho, que é o meu neste momento,
122 é fazer preços para a exportação, para o cliente,
123 desde ver os consumos em termos de matérias primas,
124 fazer os orçamentos, negociar os preços com os clientes,
125 os clientes aceitam encomendas,
126 depois programar as encomendas,
127 tratar de tudo o que é malhas.
128 A: Uma espécie de direcção de vendas.
129 J: É um bocadinho de tudo digamos,
130 eu a minha parte comercial é mesmo só a negociação dos preços,
131 depois tem outra parte que prepara amostras e assim,

132 a minha parte em relação ao comercial é só a negociação de preços e de datas
de entrega,
133 que também é mapas para a tinturaria,
134 comprar malhas aos "malheiros",
135 tratar que elas estejam cá a tempo
136 e depois tenho também as confecções a meu cargo,
137 tenho que distribuir trabalho pelas confecções,
138 Temos treze confecções que trabalham connosco.
139 A: Treze confecções.
140 J: Portanto, esta confecção que nós temos aqui, que funciona pr'aqui,
141 isto faz cerca de, sei lá , para aí quinze por cento da produção total,
142 nós exportamos em média, durante o ano, cerca de quarenta e cinco a cinquenta
mil peças por semana
143 é muito grande.
144 E a mim cabe-me também essa função de distribuir obra,
145 fazer os mapas dos confeccionadores,
146 no fundo tenho que administrar cada uma das confecções,
147 ter o cuidado de nenhuma delas parar
148 e pronto é ver se eles estão a cumprir datas de entrega,
149 E prontos é um bocado isso,
150 a nossa maneira de trabalhar é assim nós preparamos as matérias primas,
151 vendemos tudo aos confeccionadores
152 e depois compramos- lhes as peças de volta
153 é por isso que não se pode considerar uma sub empreitada,
154 É um bocado diferente,
155 é porque responsabiliza-os mais também.
156 De qualquer forma existe sempre uma obrigação da minha parte,
157 da nossa parte no caso de controlo
158 e de assegurar que eles não tenham quebras
159 e também de coordenação, pronto.
160 A.: Voltando à questão do arrependimento...
161 J: É o que eu digo, em termos profissionais,
162 em termos profissionais não sinto diferença,
163 em termos de realização profissional eu sinto-me,
164 sinto que estou, na medida do possível eu sinto-me realizado.
165 Não sou uma pessoa com muito, com muito que é meu,
166 mas sinto-me realizado, digo isto com todo o à-vontade.

167 Agora não escondo que se calhar gostava de ter um canudo, se calhar gostava.
168 A: Quer falar-me desse canudo?
169 J: Mais estatuto se calhar só, só,
170 embora sinceramente da minha maneira de ser não precisa de nenhum suporte,
171 digamos assim, para dizer que eu sou o que sou,
172 mas se calhar pesando os dois lados,
173 o tempo que eu ia estar com novas vivências, eu perdi,
174 que seria importante se calhar na minha juventude, que é a vivência universitária
175 e pronto nesse aspecto sinto um bocado de diferença,
176 gostava de ter um...um...
177 A: Fale-me da área que gostava de ter feito .
178 J: Essa se calhar foi uma das razões porque eu não segui,
179 na altura havia muito pouca informação
180 e eu a seguir para a universidade.
181 Eu na altura as disciplinas que fiz no décimo segundo ano,
182 foi Geometria Descritiva, porque era uma coisa que eu gostava
183 e que era fácil tirar uma nota alta,
184 que era fácil entrar na universidade,
185 se eu fizesse um exame eu tinha a certeza,
186 é daquelas disciplinas que ou se tirava dezanove, vinte, ou se tirava zero
187 e eu com toda a certeza, naquela disciplina tirava uma nota muito alta,
188 depois tinha a matemática, que na altura era obrigatório,
189 mas que altura se podia tirar zero no exame
190 e era Geografia ou Geologia já nem me lembro, era uma das duas.
191 A: Área das ciências.
192 J: Sim, eu a seguir uma profissão tinha que ser sempre como estou agora,
193 tinha que ter bastante Matemática, bastante,
194 pronto tinha que ser mesmo assim da área das ciências, que é o que eu gosto.
195 Não gosto muito de, nunca seguiria uma área, por exemplo de letras
196 ou de Psicologia ou assim, nunca ia para essas áreas,
197 A: Fale-me um pouco do curso que fez no CITEX.
198 J: Na altura foi importante, porque,
199 não digo que se eu não o tivesse tirado, que hoje não estaria numa posição
idêntica,
200 porque na altura eu ia para uma fábrica que estava a começar
201 e que hoje em dia é uma fábrica grande,
202 eu ia ser o primeiro empregado

203 Portanto era de uma pessoa que, era o meu chefe lá na CEE,
204 um engenheiro que era o meu chefe,
205 portanto que montou a fábrica dele
206 e chamou-me para trabalhar com ele,
207 hoje é uma fábrica sólida.
208 Portanto não digo que se calhar se eu tivesse ido para lá
209 que hoje eu não estivesse no mesmo patamar que estou hoje.
210 A: E conhecimento?
211 J: Sim, isso foi me dar, abriu-me novas áreas portanto,
212 não só mesmo em relação à têxtil,
213 mas também em relação a outras coisas que hoje são muito importantes,
214 como computadores e coisas desse estilo, que foi lá que eu me aperfeiçoei,
215 que aprendi, na altura não sabia nada, antes de ir para lá,
216 mas foi lá que eu aprendi me aperfeiçoei.
217 E hoje aqui na fábrica, é outra das minhas funções,
218 é que tenho que coordenar um bocadinho,
219 porque há dois anos quando eu vim para aqui,
220 só havia dois computadores no escritório (dois 386).
221 E hoje todos os gabinetes têm computadores,
222 também é uma coisa que eu sinto-me um bocado vaidoso por isso também,
223 que sinto que a minha vinda para aqui, fez evoluir um bocadinho o método de
trabalho.
224 A: Fale-me da experiência como formador.
225 J: Foi...foi muito interessante e de início eu gostava muito,
226 só que tinha vários tipos de turmas,
227 tinha turmas dos chamados cursos de aprendizagem,
228 que eram meninas que entravam para lá com o segundo ano, a tirar um curso de
costureira,
229 andavam lá três anos e saíam de lá com o nono ano,
230 mas que era feita quase uma selecção dos piores alunos,
231 que não tinham hipótese de seguir pelo ensino oficial para o secundário, não é,
232 e então andavam lá.
233 E não gostava, detestava dar aulas a essas turmas,
234 porque não sentia o feedback que um professor gosta de sentir
235 de ensinar e que o aluno depois demonstre que sabe, que aprendeu,
236 essas turmas não gostava.
237 Gostava muito de trabalhar com turmas pós-laborais,

238 que foram lá tirar o curso como eu tirei o meu,
239 porque esses sim, iam lá com um sacrifício enorme,
240 ir ao fim do dia tirar um curso,
241 depois de um dia de trabalho ir tirar um curso
242 e nessa altura já não eram subsidiados,
243 portanto iam mesmo lá com interesse de aprender e aí já sabiam.
244 Um feedback muito maior e era muito gratificante dar aulas assim,
245 era muito diferente sem dúvida,
246 gostava muito mais de trabalhar com adultos.
247 A: Fale-me um pouco mais dessa diferença.
248 J: É a responsabilidade e é portanto a experiência de vida é,
249 quando estou a falar com um adulto,
250 falo-lhe de situações de trabalho que ele conhece
251 e quando estou a falar com essas turmas de adolescentes,
252 falava-lhes de situações de trabalho
253 e elas estão a pensar que daqui a um bocado iam lá fora ao intervalo
254 e que ia estar lá o namorado à espera ou assim,
255 portanto era completamente diferente.
256 Tive como alunos, tive alunos desde administradores de empresas,
257 engenheiros, doutores, administradores de empresas, tive alunos de todo o nível
digamos assim,
258 porque depois também dava aulas em empresas,
259 foi, foi uma experiência boa.
260 Mas começou a ser saturante,
261 a partir do momento em que começou-se a tornar massudo
262 porque era uma coisa repetitiva
263 e pronto e eu senti que não tinha evolução de carreira,
264 que foi o factor principal que me fez mudar,
265 foi que estava ali estagnado,
266 sentia que tinha capacidades para fazer muitas outras coisas
267 e estava ali a ensinar A, B, C,
268 a ensinar a fazer regras de três simples muitas vezes e coisa do estilo.
269 E não sentia que tinha uma evolução e olhava,
270 punha-me a pensar dali a dois anos o que é que eu ia fazer
271 e via-me a fazer exactamente a mesma coisa portanto,
272 e na altura comecei a pensar que se calhar estava na hora de ver outra coisa.
273 Esta empresa é de um amigo meu, sócio deste que esteve aqui,

274 é de um amigo meu, e foi numa conversa, numa conversa quase de café,
275 que estávamos a conversar e surgiu a oportunidade de vir para aqui,
276 vim para aqui na altura ajudar outro, outra pessoa,
277 entretanto fui-me entrosando, fui-me ambientando aqui.
278 A: "Foi com um amigo", fale-me das pessoas importantes no seu percurso.
279 J: Não, há sem dúvida, quer dizer as pessoas que me chamaram para os
empregos,
280 portanto eu como pessoas importantes na minha vida profissional.
281 Mesmo na vida profissional sempre um grande apoio,
282 aquele apoio do estilo de "como é que correu o dia de trabalho?"
283 portanto, poder haver um desabafo à cerca do trabalho
284 ou haver o interesse de saber "estás a gostar?" .
285 Mais da mãe como é normal, de qualquer forma de todos em geral,
286 somos uma família grande, mas pronto.
287 Mas como pessoas importantes digamos que foram aquelas por onde eu
comecei a trabalhar,
288 que seria primeiro o que trabalha aqui agora, que foi o meu primeiro emprego,
289 que foi através ele que eu consegui.
290 Depois o meu monitor, quando eu tirei o curso,
291 que soube que era preciso um monitor e veio-me dizer
292 e ainda me lembro que isso deu um bocado de "chatice",
293 porque a psicóloga do centro, que costumava a fazer uma entrevista com todos
os funcionários
294 muito mais tarde de eu trabalhar lá,
295 veio-me dizer que ainda gostava de saber porque é que eu tinha ido pra lá
trabalhar sem ela me entrevistar,
296 portanto esse meu monitor foi importante também na minha vida profissional.
297 E depois esse meu colega que é meu patrão também,
298 pronto que numa conversa de café e isso.
299 Talvez seja assim a minha maior mudança em termos pessoais e profissionais
tivesse sido este emprego.
300 Sem dúvida notei uma diferença muito grande,
301 houve uma diferença substancial no modo de encarar
302 e houve uma diferença substancial em termos de ordenado
303 em termos de preocupações diárias,
304 enquanto que eu anteriormente não tinha preocupações, agora tenho.
305 Mas é uma coisa que me satisfaz,

306 sinto-me bem e depois tenho uma qualidade muito boa
307 é que chego a casa e não me lembro do que aconteceu durante o dia de
trabalho.
308 A:É ótimo.
309 J: Se calhar chego ao fim do dia satisfeito e realizado por ter sido útil,
310 coisa que não me sentia muito quando trabalhava no CITEX,
311 porque sentia às vezes que, eu olhava para o que eu tinha feito nesse dia
312 e não tinha feito nada de útil.
313 Se calhar tinha estado ali a roubar, entre aspas, a roubar o Estado,
314 que me estava a pagar e eu não estava a produzir nada para quem me pagava,
era um bocado isto.
315 A: Produzir nada, não é bem e o conhecimento...
316 J: Pois é isso, só que não produzia conhecimento, se calhar, nem isso sequer.
317 Eu enquanto estive lá nas horas mortas, fiz um livro,
318 um livro que era para dar as aulas, para seguir, um manual digamos assim,
319 ficou pronto no dia que eu vim embora.
320 A: Isso é que foi pena.
321 J :Fica o meu, eles acabaram por não o utilizar lá,
322 está comigo, há quem diga que para ser homem é preciso escrever um livro, eu
já sou.
323 A: Fale-me das pessoas que ao nível da escola o influenciaram.
324 J : Eu acho que não me fica bem, se lhe disser que a professora teve uma
importância muito grande na minha vida,
325 que teve, mas se calhar vai encarar isso como qualquer coisa que estou a dizer
para ser simpático.
326 Mas não sinceramente, eu recordo muito bem,
327 aliás ontem depois de falar comigo eu estive a pensar
328 e ainda me lembro de muitas coisas que a professora falava na altura
329 e acho que a professora entrou para lá numa altura em que mudou um
bocadinho o sistema de ensino,
330 porque tenho o meu irmão a seguir, mais velho, que ainda vinha assim de um
estilo.
331 Sim, sim em relação ao que os meus irmãos falavam
332 e a forma como eu estive foi, notei que houve uma grande diferença
333 e penso que houve bastante influência depois no resto do meu percurso.
334 Porque acho que a minha família educou-me bem,
335 humilde sem riqueza e considero que tive uma boa educação,

336 mas tive muita sorte, porque na primeira classe tive uma professora que viu
capacidades em mim
337 e a meio mandou-me para a segunda, não sei se, se lembra desse pormenor
338 mandou-me para a segunda e cheguei lá encontrei outra professora,
339 era M.C., não me lembro de mais nada, acerca dela
340 lembro-me de que era boa professora também e que me deu todo o apoio.
341 Depois foi quando a encontrei a si, foi a primeira vez que deu aulas lá,
342 e não sei se foi a primeira vez que deu aulas,
343 mas lembro-me da forma como tirava as cópias dos testes e assim
344 lembro-me muito bem disso e penso que houve ali qualquer coisa de novo.
345 E lembro-me que na altura atribuía uns prémios e tudo que motivava-me muito
para que,
346 eu quando chegava a casa mostrava o prémio à minha mãe, isto agora...
347 A: Tinha importância na altura.
348 J :Tinha muita importância,
349 depois a professora, isto é uma vaidade,
350 mas a professora deixou de dar o prémio, porque era sempre eu a ganhá-lo.
351 E eu chegava a casa « um globozinho pequenino » mostrava à minha mãe
352 e pronto e ficava todo contente, dava-me os parabéns e tudo.
353 Isso teve muita importância que obrigou-me depois,
354 quer dizer colocou-me num patamar, num nível,
355 que depois nunca mais quis defraudar as pessoas que gostavam de mim.
356 Ainda me lembro que uma vez tirei uma negativa, no oitavo ano a um teste de
inglês,
357 porque, no sétimo ano de inglês praticamente não tínhamos aulas
358 e chegamos ao oitavo ano e tínhamos uma professora super exigente,
359 no primeiro teste tirei uma negativa,
360 "Deus me livre" o que eu andei doente, quase, por causa daquilo
361 e depois para conseguir explicar,
362 quer dizer havia sempre, conseguia bem,
363 o meu medo de dizer às pessoas que confiavam em mim e que acreditavam em
mim,
364 dizer-lhes que tirei uma negativa, para mim isso foi um pesadelo muito grande.
365 A:O que representava a negativa?
366 J: Tinha medo que defraudasse as pessoas que vissem em mim um aluno
espectacular,
367 que tinha hipótese de ser o que quisesse na vida

368 e depois ter que mostrar uma negativa,
369 como que fosse tudo por água abaixo, que não era não era mas...
370 Senti esse medo, foi a primeira negativa que tirei
371 e depois não foram muitas graças a Deus, mas ainda tirei algumas,
372 mas depois já tinha outra forma de as encarar,
373 mas na altura foi uma situação um bocado "chata".
374 E depois essa tinha uma explicação fácil de dar,
375 mas eu tinha medo que as pessoas não compreendessem isso,
376 Importância depois?
377 A: Quer falar-me de outras pessoas exteriores à escola importantes na sua formação.
378 J: Eu tenho muitos irmãos, gosto muito deles todos, comigo somos dez,
379 há dois irmãos meus por quem eu tenho uma admiração especial,
380 depois foi meu padrinho de casamento,
381 ele é manco, não sei se se lembra coxeia muito, bastante,
382 só que isso para ele nunca foi um problema.
383 Eu tenho uma admiração enorme por ele,
384 porque por ele ser manco, coxeia muito e nunca teve complexos por causa daquilo
385 e antes pelo contrário, é uma pessoa com uma carga positiva enorme,
386 pelo contrário, ele que é deficiente,
387 quando estava rodeado de pessoas normais ele é que era o centro atenções,
388 portanto conseguia ter uma postura e eu admiro-o imenso por causa disso
389 isso é uma característica, depois têm outras características que...
390 A: O positivismo dele influenciou-o.
391 J: Sim sem dúvida, sem dúvida aliás é um bocadinho o meu,
392 eu ele tem para aí quarenta e ..., eu já me perco um bocadinho com as idades
393 deve ter para aí quarenta e três ou quarenta e quatro anos,
394 mas eu sigo-o um bocadinho, admiro um bocado a maneira como ele é
395 e às vezes serve-me um bocado de modelo.
396 Ele fez por mim uma coisa,
397 eu hoje se calhar já era capaz de fazer por outro,
398 mas que na altura que ele fez aquilo por mim, que eu não fazia.
399 Foi na altura em que eu comecei em pensar em casar,
400 vi um apartamento, um prédio que estava ainda em construção
401 e na altura se calhar era um bom negócio comprá-lo,

402 só que estava em construção, era necessário dar uma entrada para fazer um
contrato de promessa compra e venda
403 e então ele na altura emprestou-me mil e seiscentos contos,
404 que não sabia quando é que eu lhe ia pagar
405 e passado um mês de me emprestar esse dinheiro,
406 foi fazer um empréstimo ao banco a pagar juros muito mais altos para ele,
407 portanto sem dúvida ainda hoje, a cada passo, lhe digo isso a ele de cara...
408 J: Hoje eu acho que fazia isso por um irmão,
409 mas na altura acho que não fazia,
410 quer dizer eu se preciso, primeiro estou eu e depois é que estão os outros,
411 mas ele fez isso por mim.
412 A: Uma lição.
413 J: Exactamente, aliás tenho mais nove irmãos
414 e de entre todos há outro que era capaz de fazer isso assim,
415 os outros não fazem de certeza absoluta uma coisa dessas,
416 porque, porque, e é normal não fazer, não estou a dizer, é normal,
417 no fundo foi essas pequenas lições que fui tendo que tiveram muita importância.
418 A: Esse irmão é o mais velho.
419 J: Não é o mais velho é o segundo mais velho,
420 o mais velho está emigrado.
421 São duas raparigas pronto, não sei mais o que...,
422 tenho irmãos, neste momento tenho três irmãos emigrados,
423 mas já tive seis irmãos emigrados
424 A: Seis emigrados
425 J: Sim era mais fácil ganhar dinheiro lá fora,
426 houve uma altura boa lá no sítio onde eles estavam emigrados em França,
427 que dava muito dinheiro e então foram todos,
428 eu quase que estive tentado a ir também mas...
429 A: Sim, com que idade?
430 J: No fim da tropa, na altura em que não tinha profissão
431 e hoje chego á conclusão que se eu tivesse,
432 nem que tivesse ido ganhar mil contos por mês,
433 é muito dinheiro, mas se eu tivesse ido,
434 era o pior passo que tinha dado na minha vida, era se tivesse emigrado.
435 A: Considera ?
436 J: Porque deixava de ter seguido o rumo,
437 eu penso que se eu tivesse emigrado, ia perder um bocado,

438 que eles perderam também a ligação que existe com o país,
439 com a evolução do país e com a nossa realidade
440 e que isso ia-me ser prejudicial no futuro,
441 felizmente que na altura eu não consegui.
442 A: No futuro...
443 J: No presente, exactamente, porque eu se fosse lá
444 tinha ido trabalhar para a construção civil e tal,
445 a minha saúde não é muito boa para isso sequer,
446 mas sinto que era capaz de ter perdido o rumo
447 era capaz de ter ganho capacidades noutra área e perdido noutra.
448 A: Ganhava dinheiro...
449 J: Exacto, na altura cheguei a estar lá um mês, mas não, não consegui.
450 Cheguei a experimentar mas sentia-me mal,
451 portanto, gostava de notícias daqui,
452 na altura parabólicas havia muito poucas ou nenhuma, nós lá não tínhamos,
453 queria ter, andava com um rádio a tentar apanhar a onda média a ver se ouvia
notícias de Portugal.
454 Eu lembro-me que eu vim-me embora passado um mês e cheguei,
455 vim de comboio e cheguei à estação de S. Bento comprei três jornais,
456 porque sentia mesmo falta de saber notícias do país e daqui disto tudo.
457 A: Ligação ao país.
458 J: Ao país e mais concretamente à nossa terra.
459 Aliás isso já vinha também um bocadinho desde a tropa também,
460 quando ficava, embora aí era só longe da minha aldeia,
461 mas quando estava na tropa também era um bocado complicado passar uma
semana tão longe,
462 isso foi outra das razões que fez com que não seguisse a vida militar,
463 de vez em quando tinha que ficar lá a fazer um serviço.
464 Ou então, chegar ao domingo à noite e saber que tinha que pegar no carro e
ir p'ra C. R. (nome da loc.)
465 também eram situações "chatas" que não serviam para a minha maneira de ser
466 para eu me sentir bem tenho que morar aqui perto e trabalhar por aqui.
467 A: A família.
468 J: É a família, os amigos sim, aliás eu agora moro em A. (nome da loc.),
469 os meus pais não tinham terrenos,
470 tinha que fazer uma casa,
471 nunca na vida punha a hipótese de ir morar para a casa dos meus pais,

472 comprar só o terreno fica pelo mesmo preço de comprar só um apartamento
inteiro

473 e então foi mais fácil vir morar para A.(nome da freguesia)

474 Mas continuo com tudo na S. (freguesia de origem),

475 continuo recenseado na S., continua o meu médico de família a ser por lá,

476 sou presidente do Núcleo Desportivo da S.,

477 sou sócio do Centro Social de Cultura e Recreio,

478 ao fim de semana vou para a S..

479 A: Os seus tempos livres .

480 J: É eu em A.(nome loc.) como e durmo

481 e depois os meus amigos e onde eu ocupo os meus tempos livres é lá,

482 aliás agora como sou presidente do Núcleo Desportivo da S.(nome da loc.)

483 ocupa-me bastante tempo também,

484 às vezes mesmo à semana ocupa-me bastante tempo.

485 A: O Núcleo desportivo a que se dedica ?

486 J: Nós temos uma equipa de atletismo que é sexta classificada a nível nacional,

487 portanto já é um clube com uma dimensão jeitosa,

488 fazemos uma prova de atletismo todos os anos em Outubro,

489 que também é uma prova de grau nacional,

490 que é uma prova reconhecida pela Federação,

491 ainda este ano estive cá o presidente da Federação,

492 pronto é uma prova muito importante,

493 é digamos que a prova mais importante do Porto para cima, a maior prova sem
dúvida,

494 só isso ocupa muito tempo.

495 A: Ainda tem tempo para a comunidade.

496 J: É, embora que às vezes e na família que é um ponto importante também,

497 porque não abdicar de uns serões, normalmente em casa

498 e da convivência diária com a minha mulher e com a minha filha,

499 é completamente essencial,

500 aliás quando eu fui eleito para presidente do núcleo, foi em Julho.

501 A: Desenvolveu sempre essa actividade no Núcleo Desportivo?

502 J: Sim, inicialmente fazia parte da direcção,

503 agora tive que assumir o cargo de presidente,

504 foi uma eleição com duas listas,

505 foi uma eleição concorrida

506 até houve mais votos do que para o Parlamento Europeu.

507 Portanto foi uma coisa muito concorrida
508 e pronto quando eu tive, por imposições de colegas,
509 imposições entre aspas não é, mas senti que tinha mesmo que avançar,
510 foi das coisas que eu mais ponderei, foi por causa da família,
511 por saber que me ia ocupar muito mais tempo
512 e para mim a família tem uma importância muito grande,
513 o meu bem estar no trabalho.
514 Ando normalmente, salvo muito poucas exceções, ando sempre bem disposto
515 com todos os problemas que possa ter,
516 como neste momento tenho bastantes,
517 mas normalmente consigo manter uma boa disposição,
518 e fora também e isso vem tudo um bocadinho da família,
519 neste momento, mulher e filha neste caso.
520 A: No seu percurso a família é fundamental.
521 J : acho que foi até um bocado imposto por mim isso,
522 eu para me sentir bem tinha que ter isso,
523 a família deu-me, mas se não tivesse dado não conseguia,
524 também porque as coisas estão ligadas.
525 É sem dúvida um suporte muito, muito importante
526 e que eu necessito,
527 se não o tivesse, acho que não conseguia manter uma vida normal,
528 se não me desse bem com a minha mulher, por exemplo.
529 É essencial para mim, o ter um espaço à noite ou ao fim de semana ou assim,
onde posso esquecer tudo o resto,
530 para mim é essencial, é muito importante.
531 A: Família e vida profissional completam-se.
532 J: Sim, embora coisas completamente apartadas, separadas completamente,
533 eu para me sentir bem e sinto-me bem neste momento,
534 e quem convive comigo diariamente nota isso, penso eu,
535 eu tenho que me sentir bem no trabalho, tenho que me sentir bem, muito bem
com a família
536 e tenho que não ter problemas financeiros, que é muito importante.
537 Digamos que, há algum tempo a esta parte, consegui estabilizar a minha vida
financeira,
538 consegui estabilizar bastante.
539 Porque, mesmo o meu início de vida como casado, como chefe de família
digamos

540 chefe, co-chefe digamos assim, continua a ser difícil não é.
541 Porque os meus pais, não são ricos,
542 deram-me todo o apoio e todo o carinho,
543 mas nunca me puderam dar dinheiro,
544 não é por isso que eu gosto menos deles,
545 ou que tenho menos consideração por eles,
546 se calhar até mais, que muitos que tiveram tudo dos pais,
547 tenho todo o respeito e toda a consideração,
548 mas nunca me puderam dar dinheiro, porque não tinham também.
549 A minha mulher aspas, aspas, não é também,
550 casei com uma mulher que é mais ou menos dum estrato social como o meu,
551 portanto tivemos um início de vida difícil.
552 Nós tivemos que pagar o almoço de casamento com o dinheiro das prendas,
553 portanto passamos o cheque e no dia seguinte,
554 fomos depositar as prendas para ter cobertura para o cheque,
555 coisas desse estilo, que eu hoje falo com um sorriso e que acho piada,
556 porque se calhar isso também teve muita importância na minha maneira de ser,
557 porque eu já passei por muitas dificuldades
558 e hoje que se calhar que tenho menos dificuldades,
559 noto que isso teve bastante importância na maneira como hoje estou.
560 A: Como se foi construindo.
561 J: Exactamente eu hoje olho p'ra, tenho a minha casa,
562 tenho o meu carro, tenho não sei quê,
563 as coisas que tenho, posso dizer que é tudo pago por mim,
564 portanto isso também dá uma certa satisfação.
565 Mesmo no tempo da escola, da escola secundária,
566 eu posso dizer que eu já ganhava dinheiro,
567 na altura para pagar os meus livros, para pagar o passe
568 e isso dá uma satisfação enorme,
569 digamos, se calhar, é o saber o que custa a vida
570 que faz com que a gente dê mais valor a determinadas coisas, não é
571 A: Fale-me da sua primeira colocação.
572 J: Também não aparecia assim muitas coisas.
573 Ainda estive bastante tempo,
574 porque primeiro foi essa situação que fui a França, não gostei vim.
575 Depois vi um anúncio no jornal para monitores da Cruz Vermelha,
576 pelo anúncio pareceu-me que era uma boa perspectiva de futuro.

577 Fui para Lisboa tirar um curso de monitor de Primeiros Socorros,
578 durante muito tempo aquilo ainda era para aí uns cinco meses,
579 e eu desisti faltavam para aí três semanas, que era o estágio,
580 porque senti que fui enganado,
581 quando para lá fui, prometiam um dinheiro e depois não davam.
582 e eu senti-me mesmo enganado e desisti, mesmo no fim.
583 Eu não sei mas eu depois da tropa, só devo ter ido trabalhar um ano e meio
depois.
584 Na altura entrei para lá a ganhar o ordenado mínimo,
585 quando esse meu colega teve o acidente, que eu fiquei lá,
586 além de ser o ordenado mínimo, eu lembro-me que ganhava quarenta contos
587 e as pessoas que estavam sob a minha responsabilidade,
588 em quem eu mandava e sobre quem eu respondia,
589 ganhavam quarenta e quatro, ganhavam mais do que eu.
590 Pronto a vaidade faz parte do homem também,
591 senti-me um bocadinho vaidoso,
592 para ele acabaram por lhe arranjar outra colocação noutra armazém.
593 Foi para um lugar digamos paralelo, mas para mim soube-me bem,
594 porque, entretanto, as pessoas com quem eu trabalhava me diziam que agora se
estava a trabalhar melhor.
595 Só para ter um exemplo, quando eu fui para lá, eu fui o décimo primeiro
empregado do armazém
596 quando eu saí de lá, só ficou lá uma pessoa no armazém, que fazia o trabalho
todo,
597 portanto houve uma organização do trabalho,
598 tornaram-se as coisas bem mais fáceis do que eram.
599 As pessoas foram gostando de trabalhar comigo
600 e pronto sempre consegui ter muito boa relação,
601 lidava com todo o tipo de pessoas lá, homens, mulheres,
602 que é mais difícil o relacionamento com mulheres.
603 A: Mais difícil.
604 J: É mais difícil, principalmente na área têxtil, é assim...
605 é mais difícil lidar com mulheres;
606 eu por exemplo estou aqui, nesta área trabalham aqui cerca de 10 mulheres,
607 agora veio para aqui um rapaz e era eu o único homem.
608 A: Essa dificuldade...
609 J: Não, não é dificuldade, eu não tenho dificuldade,

610 eu consigo lidar bem com essas situações,
611 mas é mais difícil lidar com mulheres do que homens
612 pela seguinte razão, homens a gente se tiver que discutir um bocadinho,
613 zanga-se um bocado e dali a um bocado isso passa.
614 Mulheres é mais difícil um bocadinho,
615 isto não é machismo, digamos que é um dado adquirido no meio,
616 com mulheres é mais complicado um bocadinho,
617 ficam melindradas mais facilmente,
618 embora eu normalmente, tenho bom relacionamento com toda a gente,
619 muito bom relacionamento aliás, com toda a gente.
620 Eu tenho uma grande responsabilidade por esse bom relacionamento,
621 penso que eu que contribuo,
622 desde que tenha um bom relacionamento com os meus colegas,
623 isto não é ser pretensioso nem nada,
624 é uma questão de eu ver as coisa e ver como era antes de mim depois de mim,
625 mas eu penso que eu contribuo,
626 para aí com oitenta por cento das responsabilidades por esse bom
relacionamento que existe, penso eu.
627 A: Quer falar-me um pouco desse saber.
628 J: É sem dúvida nenhuma e já falamos aqui de estatuto por exemplo,
629 é uma coisa que não me preocupa minimamente,
630 porque eu se quisesse ter sempre o meu estatuto aqui dentro da empresa,
631 se o quisesse ter sempre presente
632 e andasse com uma bandeira a dizer eu tenho este estatuto,
633 se calhar tinha muito mais dificuldades no trabalho
634 e tinha mais dificuldades em conseguir das pessoas aquilo que consigo de uma
outra forma,
635 que é escondendo o estatuto
636 e nivelando as pessoas pelo mesmo patamar, eu não tenho dificuldades...
637 A: digamos que é uma estratégia.
638 J: Faço isso como maneira de ser,
639 porque penso que usar isso só como estratégia que era capaz de não dar,
640 mas faço, é maneira de ser, porque sei lá.
641 Por exemplo, eu tenho amigos que são bem mais novos que eu
642 eu lembro-me que na minha altura de novo não conseguia ter amigos mais
velhos que eu,
643 porque não ligavam aos mais novos.

644 Eu hoje consigo ter amigos, dezoito anos,
645 é claro que quando digo amigos,
646 temos gostos diferentes e fazemos coisas diferentes,
647 que conseguimos ter uma boa relação
648 e falar abertamente de todo o tipo de coisas
649 Sempre gostei, gosto de me sentir bem e para me sentir bem,
650 e para me sentir bem não posso andar com, com determinadas coisas,
651 como essa que eu falei de andar com a bandeira do estatuto
652 e dizer "tens que me falar de outra maneira porque eu sou teu chefe"
653 coisas assim desse estilo, que não necessito delas no dia à dia
654 e penso que consigo bons resultados por isso.
655 Notei isso desde o primeiro emprego que tive,
656 que na altura, aquilo era um armazém de malha e havia o corte,
657 havia um relacionamento difícil entre a chefe do corte e o chefe do armazém,
658 porque um tinha que fornecer malhas a outros
659 e às vezes alguma coisa correr mal, um serve de desculpa ao outro
660 e portanto havia um mau relacionamento
661 e eu lembro-me que eu consegui ter um relacionamento espectacular com essa
senhora,
662 ao ponto de ela me confidenciar coisas sobre ela,
663 muito mais velha que eu, não é, podia ser minha mãe,
664 ao ponto de ela me conseguir confidenciar coisas sobre os filhos e sobre a
família,
665 portanto consegui ter um relacionamento ótimo com ela,
666 há muitas pessoas que no trabalho, existe um problema
667 e a preocupação mais importante é arranjar a desculpa para o problema,
668 essa nunca foi a (interrupção - chamada telefónica)
669 A: Estava a falar-me de como aprendeu a relacionar-se com as pessoas.
670 J : Na altura quando eu saí de lá toda a gente compreendeu
671 que eu, mais cedo ou mais tarde, tinha que sair de lá.
672 O trabalho que a princípio também era muito, foi sendo normalizado,
673 portanto o trabalho do armazém que inicialmente tinha muita gente a trabalhar
674 começou a ser uma coisinha, para mim já começou a ser uma coisa pequena,
675 eu fui falar com o administrador e disse-lhe:
676 olhe, aquele trabalho a mim já não me seduz,
677 já é muito pouco, preciso de mais, mais coisas.

678 E ele então fez lá um organigrama novo, «vais ficar tu responsável por esta parte
toda »
679 que era a parte toda desde a produção de malhas, tinturarias e acabamentos,
680 eu, tudo bem, isso seduz-me bastante e como é? (gesto alusivo a dinheiro)
681 e diz ele « isso é que, é uma empresa pequena, estamos em crise e tal, que não
podemos »
682 A: Responsabilidade dava.
683 J :Dinheiro é que não, pronto
684 e depois foi quando depois apareceram outras coisas novas
685 A: Quer falar dos projectos futuros.
686 J: Agora neste momento,...tenho um desejo,
687 o meu desejo neste momento, não sei quando o vou concretizar porque é muito
difícil,
688 é fazer uma casa na S.(terra de origem), tenho que ir para lá.
689 Não estou tão longe como isso,
690 mas enquanto nos primeiros cinco anos de apartamento gostei de morar lá;
691 sou um bocadinho preguiçoso, em casa não gosto de ter muito trabalho,
692 portanto é bom não ter jardim e essas coisas todas.
693 Mas enquanto nos primeiros tempos gostei,
694 porque a gente está ali, desce compra o pão, jornal, está a farmácia ao lado,
695 portanto eu ali num raio de duzentos metros tenho todas as necessidades
básicas,
696 a partir de uma certa altura, já me começo a sentir um bocado fechado numa
gaiola ali
697 e portanto de há um ano a esta parte comecei a ter mais a ideia
698 de pensar em um dia fazer uma casa,
699 mas pronto isso é muito difícil por causa de terreno se essa história toda, é muito
difícil,
700 mas pronto neste momento digamos que a minha ambição para futuro
701 fazer uma casa, com jardim, com piscina e pronto.
702 A:E em termos profissionais?
703 J: Em termos profissionais...Isso é uma coisa que eu me tenho perguntado de
vez em quando,
704 eu já disse que normalmente fico três anos em cada emprego,
705 portanto já vou no segundo,
706 embora cheguei aqui, como disse, para ajudar outra pessoa que estava aí, era
assistente dela,

707 entretanto o grupo comprou uma nova empresa
708 e essa pessoa entrou como sócio dessa empresa e foi para a outra.
709 Portanto em termos profissionais já tenho tido muitos saltos,
710 mas este foi o que me deu muito mais responsabilidade.
711 Não só sou responsável por isto aqui, mas tem mais treze,
712 que no fundo também me sinto um bocado responsável,
713 porque se elas, às vezes estão um dia paradas,
714 já vêm para aqui dizer “estou parado, não sei quê...”
715 algumas das empresas que trabalham connosco são empresas de cinquenta
operários,
716 são empresas de grande porte
717 e neste momento ambicionar mais não tenho muito como,
718 não tenho muito como, porque ainda estou a habituar-me um bocadinho a isto,
mas....
719 Penso que neste momento, dificilmente eu encontrava um emprego a fazer
aquilo que gosto como neste momento tenho
720 e eu já disse isso a muitas pessoas
721 neste momento se aparecesse uma empresa a pagar-me o dobro que eu ganho
aqui eu não sei se saía.
722 Porque, pr’a já, porque mudar de emprego muitas vezes, eu sinto isso é muito
difícil,
723 porque existe um período de habituação a novas coisas,
724 é difícil e porque eu aqui sinto-me bem, estou bem
725 e mudar o certo pelo duvidoso, era um bocado dar um salto no escuro
726 que eu acho que nesta fase que não,
727 eu consigo ter um bom relacionamento em termos profissionais,
728 tenho um relacionamento ótimo em termos de pessoal
729 e com os patrões e tudo
730 e isso é muito importante também, não só o dinheiro.
731 Que é muito importante o dinheiro,
732 mas há outras coisas que também são muito importantes
733 e quando se atinge um determinado patamar há que pesar sempre o lado
financeiro e o lado do bem estar,
734 e neste momento é como eu digo se aparecesse uma empresa a dar-me o
dobro,
735 eu se calhar ia perder algumas noites de sono, mas acho que não mudava.
736 A: Isso é uma certa forma de expressar realização.

737 J: É, acho que é e também é aquela satisfação de atingir qualquer coisa
738 que, como eu disse tive muitas dificuldades em termos de vida,
739 eu lembro-me, ainda não vai há tanto tempo como isso,
740 mas quando a minha mulher engravidou que teve que meter baixa
741 eu tive que pedir um empréstimo ao banco,
742 não conseguia dar conta das despesas diárias não é.
743 Hoje felizmente já me posso permitir a gozar férias
744 e a fazer outras coisas, que são essenciais,
745 mas que não podia fazer, há uns, há uns anos atrás,
746 é por isso que este momento estou ainda a gozar um bocadinho chegar a um
nível,
747 que há quatro anos atrás, via-o muito distante e muito difícil de alcançar ainda.
748 A: Um certo desafogo.
749 J: Sim, sim, sim, bem vamos ao almoço?
750 A: Vamos, muito obrigado pelo tempo e atenção que me dispensou, mais uma
vez obrigado.

Entrevista narrativa- Liliana

Nome- Liliana (pseudónimo).

Idade- 33

Estado- casada.

Habilitações- 6º ano / Curso de Modelação da NOGRA

Profissão- Operadora - modelista.

- 6 A: Gostaria que me falasse sobre como se formou,
7 sobre tudo o que considera que a ajudou a tornar-se na pessoa que hoje é
8 Li: Não sei, na escola, o que eu aprendi foi mais na escola (primária),
9 depois da escola fui para o Ciclo (2.º ciclo), continua a ser escola,
10 mas no Ciclo já era diferente,
11 eu achava diferente, porque as turmas...a gente só convivia mais com os colegas,
com aquela turma
12 e lá na S. não juntávamo-nos mais, era muita mais gente.
13 Daí depois de sair da escola fui trabalhar,
14 o meu trabalho agora é que evoluiu mais um bocado, algum tempo para cá,
15 mas basicamente não estou a ver mais o que é que teria sido muito importante,
mais importante para...
16 A: Conclui o sexto ano?
17 Li: Sim o segundo ano do Ciclo,
18 e quando saí estive talvez meio ano sem..., não tinha feito os catorze anos
19 porque eu atrasei um ano, no segundo ano
20 e depois fui logo praticamente trabalhar.
21 A: Quando andava na escola tinha uma ideia do que queria ser?
22 Li: Nunca tive assim mui...,
23 tinha uma ideia que eu gostava muito de ser cabeleireira,
24 mas depois isso passou,
25 nunca mais me dediquei a isso, entrei para uma fábrica têxtil.
26 Era a única, eu adorava ser cabeleireira, que eu para as minhas primas,
27 elas vinham lá todas a minha casa para eu lhes arranjar o cabelo,
28 para mim não conseguia, mas para os outros arranjava bem,
29 mais de resto não estou a ver ...
30 A: Vai trabalhar, gosta da experiência?
31 Li: Normalmente uma pessoa chega a essa idade,

32 chega a essa idade quer é ganhar, para ter para os nossos gastos,
33 e eu fui trabalhar praticamente,
34 o normal é a gente arranjar um emprego e empregar-se,
35 eu não tinha muita ideia em estudar e continuar.
36 Uma coisa que eu não gostava muito era o português, eu não gostava,
37 matemática já gostava mais ou menos,
38 mas português se eu não gostasse que me adiantava,
39 mais para a frente era o essencial, não é? Pelo menos eu acho.
40 Fui, arranjei o emprego e empreguei-me,
41 agora é que já estou a tirar mais cursos derivado ao emprego.
42 A: Fale-me um pouco desses cursos.
43 Li: Fui tirar o curso de modelação, já há dez anos,
44 isso foi aqui em B. (nome da localidade),
45 na Nogra uma escola que havia, uma escola particular
46 até não sei se ainda existe.
47 A: Por sua iniciativa?
48 Li: Havia esses cursos e a empresa ia pôr lá alguém, fui eu e outra pessoa
49 e agora também andava no P. (nome localidade) na Letra.
50 A: Como é que a escolhem?
51 Li: Foi assim eu trabalhei numa empresa mais pequena
52 e depois mudei para lá para perto, lá na S. (nome da localidade)
53 estava a trabalhar no corte,
54 eu gostava muito de fazer, de criar os moldes, desenhar e tudo e eles puseram-
me mais nisso
55 e para ir fazer esse curso de modelação
56 era uma pessoa que estivesse mais dentro disso, os moldes,
57 estava a trabalhar nesse sector.
58 A: Quando diz criar os moldes, quer dizer criar os modelos.
59 Li: Não, desenhar os moldes, era uma modelista que criava os modelos,
60 normalmente lá na empresa até vinham de fora, a ideia o croqui,
61 depois a gente só desenhava o molde,
62 se é assim que querem ou não para depois confeccionar as peças
63 e era eu que estava mais à frente disso,
64 como entrei para lá, fui logo eu para isso
65 e desde aí...agora estou nos computadores.
66 A: Vamos voltar um pouquinho à Nogra, o que aprendeu
67 nessa escola?

68 Li: Foi um ano, mas era só à noite,
69 todos os dias, mas à noite, três horas todos os dias,
70 era a empresa que pagava o curso,
71 mas a gente pagava o material,
72 era assim meio, meio praticamente.
73 Nesse aspecto ajudou-me muito portanto para agora,
74 como é que lhe hei de dizer, para o que eu estou a exercer agora,
75 foi o que eu aprendi na Nogra ,
76 outros conhecimentos, saber como se fazem as coisas, como é que se inicia.
77 A: Aprendeu a fazer moldes e tinha outras disciplinas?
78 Li: Não não, era só mesmo modelação, só a parte técnica,
79 por exemplo davam as medidas para uma tshirt, ou uma
80 sweter ou qualquer coisa e a gente tinha que a criar, os moldes
81 para depois dar essas medidas.
82 A professora era uma senhora que já tinha tido uma
83 fábrica e depois tirou o curso, para poder ser formadora,
84 nesse curso foi onde eu aprendi mais para exercer agora,
85 antes foi pela experiência
86 e prontos o que eu aprendi na escola, não estou a praticar nada só no dia á dia, o
que preciso,
87 para me realizar mais, basicamente foi nisso, no trabalho.
88 A: Disse-me que fez outras formações.
89 Li: Depois a empresa, foi modificando, foi crescendo, a pôr tudo
computadorizado,
90 ela já era grande, mas modificou
91 e depois tive uma formação lá dentro da empresa,
92 e aprendi a trabalhar, o que eu fazia à mão a fazer no computador,
93 foi durante quinze dias o monitor foi lá à empresa, para aprender a trabalhar com
os computadores,
94 isso foi lá dentro da empresa,
95 agora no Natal é que fomos durante três semanas, em que ia todos
96 os dias de manhã e vinha à noite.
97 A: Nesses dias não trabalhou na empresa.
98 Li: Não, ia lá à empresa, picava o cartão e depois ia para o P.(nome da
localidade),
99 neste ultimo que íamos, foi mais porque eles mudaram o sistema por causa do
ano dois mil,

100 os programas eram diferentes e fomos aprender a trabalhar com os programas,
mais de resto.

101 A: Especializou-se na modelagem.

102 Li: Modelista praticamente.

103 A: Praticamente?

104 Li: Porque, é assim há uma... não sei se todas as empresas são assim eu só
conheço aquela,

105 lá na nossa há uma (pessoa) que faz os protótipos.

106 Na primeira empresa fui operária normal,

107 agora já para aí há doze anos nesta agora é que...,

108 na outra estava praticamente a fazer a mesma coisa só que era a preparar a
contar peças,

109 não criava nada, agora nesta gosto mais incentiva mais

110 e agora com o computador é muito melhor,

111 enquanto à mão tinha que estar a fazer imensas contas,

112 ali no computador, muitas das coisas ele já faz,

113 no antigo não fazia, continuávamos a fazer também,

114 agora neste está muito mais simplificado,

115 uma pessoa tem que estar com mais atenção

116 porque certas teclas erradas que se carrega e vai tudo ao ar,

117 tem que se começar tudo de novo,

118 acho que puxa mais, dá mais incentivo para trabalhar.

119 Agora desde que fui tirar esse curso tenho os meus clientes,

120 uma fábrica tem vários clientes e só estou a trabalhar com uns clientes,

121 uma fábrica tem montes de clientes, a minha colega tem uns e eu tenho outros.

122 No meu ramo, os outros trabalham para todos.

123 No nosso ramo, vêm as amostras da comercial, do escritório passam para nós,

124 se é do meu cliente pego eu naquilo,

125 faço os moldes, escalo: ponho os tamanhos acima ou a baixo,

126 faço os riscos para ser cortado no corte.

127 É nesse aspecto que eu digo basicamente faço molde,

128 para fazer o modelo, a gente chama-lhe o protótipo

129 porque há uma modelista que faz um molde

130 esse molde é digitalizado e escalado,

131 ver o que é que gasta uma peça, o material que gasta.

132 Agora por exemplo estou a fazer umas peças que têm montes de encaixes,

133 são coisas muito pequeninhas, tenho que estar a ver aquilo aos milímetros.

134 A: Há momentos dizia , eu não gostava do português.
135 Li: Achava que dava muitos erros,
136 ler que não gostava de ler,
137 não gostava, achava que não conseguia ler assim corridinho,
138 isto na escola, depois habituei-me já,
139 como as professoras liam assim tudo seguidinho,
140 depois atrapalhava-me ficava nervosa então é que,
141 parecia que nem via as palavras aí,
142 era por isso que eu não gostava de português mesmo.
143 A: Parece ter uma recordação simpática da primária.
144 Li: A minha infância não me recordo assim com muitos detalhes, não sei porquê,
145 não sei,
146 recordo-me mais até, coisas que se passavam em casa do que até mesmo na
147 escola.
148 A: Fale-me de casa.
149 Li: Por exemplo assim coisas, passeios que dava com os pais,
150 quando íamos para a praia muita gente,
151 essas memórias de pequena, de família.
152 Na escola as miúdas acho que éramos muito amigas brincávamos todas, tirando
153 uma zanguita.
154 A: Tinha uma irmã na mesma turma, tem mais irmãos?
155 Li: Sete, três rapazes e quatro raparigas eu sou a mais velha.
156 A: Os pais o que gostavam que fosse?
157 Li: Eu acho que não, nunca comentaram nada,
158 nunca disseram nada, nunca me disseram tens que estudar,
159 apesar nestes mais novos "vede lá se quereis estudar", isso aí já me lembro de
160 eles dizerem,
161 mas a mim não tenho ideia de me terem dito.
162 Eu para mim de certo já estava desde muito cedo a dizer« quando fizer o Ciclo
163 eu não quero andar mais»,
164 eu penso que deve ter sido isso mais até.
165 Eu esforçava-me para ter as notas para sair depressa.
166 A: Estudava para sair.
167 Li: Para sair, eu acho que era mais essa ideia que eu tinha na altura,
168 se fosse agora, se fosse agora era capaz de tentar continuar mais um bocado.
169 A: Disse que repetiu um ano...
170 Li: Inglês, que eu tinha escolhido, português também e a outra,

166 não sei se era ciências,
167 matemática eu sei que não foi, porque eu gostava de matemática,
168 mesmo no ciclo gostava mesmo daquilo, acho que nunca tive negativa a
matemática, três quatro.
169 A: Esse gosto pela matemática mantém-se.
170 Li: Agora a matemática tem muita utilidade para o serviço que eu estou a fazer,
171 tenho que fazer muitos cálculos,
172 agora faz-se muito com a máquina,
173 uso muito medições, escalas essas coisa assim
174 a matemática está muito mais presente do que o português ou outra coisa
qualquer,
175 de certo é por isso que eu gosto mais do que estou a fazer,
176 porque está ligado a uma disciplina que gostava, penso eu, mas prontos...
177 acho que deve ser mais isso que me está, como se costuma a dizer, a segurar
mais naquele sítio, naquele serviço
178 senão era capaz até de já ter saído,
179 ao primeiro quando entrei, aquilo era um ambiente muito...
180 eu não gostava, porque não gostava dos superiores,
181 agora a encarregada, já saiu já está muito...,
182 mas se não fosse gostar do que estava a fazer era capaz de já ter desistido.
183 Não era só comigo, muita mais gente até saiu.
184 A: As disciplinas que repetiu?
185 Li: Eu acho que devia ser mais as matérias
186 que eu não conseguia captar bem tudo para depois...,
187 depois correu-me bem, passei, fiz normalmente,
188 no segundo ano continuei com negativa foi a Inglês, não conseguia.
189 A: Era aplicada.
190 Li: Estudava, principalmente quando estava para fazer testes
191 era capaz de estar mais e dedicar-me mais para estudar, mas estudava.
192 A: Mas a preocupação era terminar.
193 Li: Eu acho que era mais essa a minha preocupação.
194 Que me recorde o que eu queria era sair.
195 Na primária não tenho tanto essa ideia de querer acabar depressa.
196 A: Sentia-se melhor?
197 Li: Naquela altura era capaz, pronto eu vou para a escola,
198 até depois a gente acabava por brincar,

199 sabia que ia lá para aprender, mas não tinha aquela preocupação de passar depressa.

200 Sei que chegava a casa e fazia os deveres,

201 para chegar a casa e fazer logo os deveres, não precisava que a minha mãe me mandasse,

202 penso que tinha alguma aplicação,

203 depois o meu pai chegava costumava lhe amostrar logo os deveres.

204 A: Os pais gostavam de acompanhar.

205 Li: O meu pai muito, a minha mãe tinha mais...

206 Chegava de trabalhar, a minha mãe tomava conta de nós,

207 o meu pai trabalhava fora, com máquinas de terraplanagem,

208 chegava a casa tomava banho e depois sentava-se e a

209 gente ia a correr mostrar-lhe os trabalhos de casa,

210 ele via, quando estava errado, muitas das vezes dizia «não é assim, tens que fazer de novo » ralhava,

211 mas era mais ele que acompanhava,

212 a minha mãe muitas vezes até já nem sabia bem,

213 o meu pai estudou mais um bocado, até à quarta classe que era o daquela altura,

214 mas acho que a minha mãe, acho que nem fez a quarta classe,

215 penso eu, pelo que ela diz «que não acabou os meses todos da escola ».

216 A: O pai tinha esse cuidado.

217 Li: Ai tinha, e marcar-nos deveres, tanto a mim como aos meus irmãos,

218 nas férias, quando a gente tinha férias e tinha deveres,

219 depois a gente fazia, ele marcava-nos muitos deveres, ah isso marcava,

220 o meu pai tinha muito essa preocupação,

221 ele até queria que a gente fizesse uma letra muito bonita,

222 não sei se, se lembra, uns livrinhos com umas letras muito desenhadas,

223 ele dava-nos isso «tendes que fazer igual»,

224 ele tem uma letra muito bonita, o meu pai

225 e fazia, escrevia frases para a gente copiar e fazer igual,

226 mas enfim nenhum de nós conseguiu fazer a letra igual à dele,

227 escreve muito bem e queria que gente escrevesse também assim como ele.

228 A: Disse que no trabalho, se não fosse com números não se sentiria bem .

229 Li: Eu acho que se fosse sempre a mesma coisa,

230 um trabalho mais repetitivo era capaz de não gostar tanto de trabalhar,

231 era capaz de já ter desistido e tentar outras coisas, meter-me noutro ramo
qualquer.

232 A: O que teve mais peso em termos da sua formação.

233 Li: Eu acho que foi do trabalho,
234 do que até mesmo da escola que andei,
235 que aprendi mais o que sei, acho que é mais agora do trabalho.

236 A: Com quem aprendeu a fazer os moldes?

237 Li: Era essa tal encarregada, que eu falei,
238 porque essa encarregada era modelista,
239 ela até tinha o curso de estilista e modelista
240 e inicialmente era ela que fazia os moldes e tudo
241 e como tinha muita coisa para fazer, eu comecei a ajudá-la
242 e foi aí que comecei, mais como aprendiz,
243 depois ela era como se costuma dizer muito simpática (riso),
244 tinha pouco jeito, mas eu continuava sempre a ajudá-la,
245 naquela altura ela fazia o primeiro molde e depois dizia-me «faz tu»
246 eu tentava fazer, quando estava mal, ela dizia que estava mal,
247 durante a tarefa nunca lhe perguntava nada,
248 eu fazia o molde e depois ela dizia se estava bem ou se não estava
249 ou que podia ter sido assim, foi mais experimentar e ver.

250 Ao primeiro eu estava a ajudá-la via muito,
251 olhava muito a maneira como ela fazia, aprendia,
252 queria aprender qualquer coisa, via como ela fazia,
253 para saber como se fazia as coisas
254 foi a única pessoa que esteve mais a ensinar-me.

255 Foi mais com ela que eu aprendi
256 e há o primeiro curso que eu fiz que foi de um ano,
257 foi mais, três ou quatro horas diárias.

258 A: Esse curso trouxe-lhe...

259 Li: Aprendi coisas novas lá,
260 porque eu nesse curso, é totalmente diferente de como a gente fazia na prática,
261 nesse curso fazíamos as coisas, mas era muito mais técnico até,
262 depois na prática não se precisava de ser tão rigoroso como no curso,
263 mas não quer dizer que não se tivesse que aprender esse rigor todo
264 para se saber depois fazer as coisas.

265 Depois desse curso não comecei a exercer logo, logo,
266 fazia de vez em quando, os moldes, mas fui esquecendo um bocado,

267 depois quando passei para os computadores é que voltei a...,
268 não estava numa função onde podia praticar tudo o que aprendi,
269 neste caso, o patrão queria, mas não deixava a gente fazer,
270 porque estava a outra modelista,
271 essa tal senhora não nos facilitava fazer mais, do que aquilo que estávamos a
fazer,
272 acho que era para não ser passada para trás,
273 tinha receio de ser substituída.
274 Não só comigo, como com a outra minha colega, que fomos duas tirar o curso na
altura.
275 A: Há momentos falava-me dos clientes.
276 Li: É assim temos os clientes, clientes da fábrica,
277 a minha colega tudo o que vier, encomendas de mil e tal peças, do cliente «x», a
minha colega trata só disso,
278 tudo o que vier do cliente «y» trato eu.
279 É para..., por exemplo ela pegava no «x» e depois eu ia continuar
280 não sabia bem em que ponto estava o trabalho,
281 teria que estar a perguntar todos os detalhes,
282 quando começamos levamos de princípio a fim,
283 quando houver algum problema foi aquela pessoa que fez,
284 para depois não ter a desculpa «foi fulano foi sicrano»
285 e assim fica logo desde o início desde que vem a encomenda.
286 A: Não trabalham em equipa.
287 Li: Não trabalho em equipe,
288 agora até estamos três numa sala, são quatro ecrãs,
289 cada qual tem um, o outro é para outro técnico à parte.
290 A: Desenvolvem trabalhos individuais.
291 Li: Sim, mas se tivermos uma dúvida falamos
292 ou por exemplo se eu tiver muito trabalho e ela não,
293 ela faz o meu trabalho, mas eu é que lhe digo o que preciso que ela faça,
294 quando for o contrário diz-me ela a mim «quero que me faças este risco, me
metas estes moldes»,
295 porque ela não sabe em que ponto estão os moldes,
296 se já foram digitalizados, graduados ou escalados (graduar e escalar é a mesma
coisa),
297 se já têm os planos feitos, os cálculos para as malhas,
298 quem está com um cliente sabe em que ponto o trabalho está.

299 A: E em termos de futuro?
300 Li: Para melhorar, não tenho assim nenhum sonho.
301 A: Não falei em melhorar, disse futuro.
302 Li: O que me passou foi, um dia que eu pare de fazer o que estou fazer,
303 não quero voltar a fazer mais nada ligado à têxtil,
304 se parar não quero fazer mais nada.
305 A: Deixar de trabalhar?
306 Li: Eu já pensei trabalhar em casa por minha conta,
307 mas quando eu pensei em ficar por conta própria também era ligada à têxtil,
308 mas eu agora penso assim «se eu um dia sair daquele emprego não vou
trabalhar mais com a têxtil»,
309 Fazer outra coisa qualquer.
310 A: Tem alguma ideia?
311 Li: Não sei, sei lá, de certo, já são muitos anos de trabalho,
312 já trabalho pelo menos há dezanove anos pois,
313 já trabalho há muito tempo sempre no mesmo ramo,
314 depois era capaz de pensar outra coisa qualquer,
315 mas também não sei o quê.
316 Mas também não sei o quê, seria se por acaso a fábrica falisse, não é o caso,
317 tinha que pensar bem o que é que iria fazer de outro ramo.
318 A: Aptidão para outra coisa.
319 Li: Como nunca pensei nisso a sério mesmo, a fundo,
320 no que estou a fazer sinto-me realizada,
321 apesar de às vezes dar muita dor de cabeça, mas sinto, sinto-me realizada.
322 Estou bem porque, gosto do que estou a fazer
323 e acho que uma pessoa gostando do que está a fazer, está bem.
324 A: Sente-se bem na empresa.
325 Li: Não somos uma empregada normal,
326 temos mais privilégios em relação às outras, sim,
327 por exemplo a empresa optou assim, não sei se está muito justo,
328 a gente tem um salário, o que está na folha,
329 mas recebe por fora um « x » - coisas da empresa para fugir a impostos -
330 enquanto as outras é só aquilo.
331 A: Qual a categoria que tem na folha.
332 Li: Operadora, eles até nem põem nada, mas é operadora de computadores,
333 não tenho assim nenhuma definição.

334 Eles lá na empresa optaram por não pôr nenhuma categoria á frente de operadora.

335 Ele já teve problemas com funcionárias por causa disso,

336 funcionárias do escritório principalmente, porque das outras...

337 Não quer dizer, que se fosse para outra fábrica, a gente já ia com essa categoria.

338 A: Não tem a categoria profissional na folha.

339 Li: Eu tenho um currículo da Letra que diz as coisas que eu faço, o diploma,

340 tenho o diploma do último curso que fiz e dentro do curso tem várias especialidades,

341 a gente tem um livrinhos com isso tudo o que fez, com o currículo.

342 Do primeiro curso, eu tenho também, tenho o diploma de modelação,

343 esse já me daria, se fosse para outra empresa, para eles reconhecer o que eu tinha.

344 A: É interessante que tenha tido a ideia de mudar.

345 Li: Fiquei assim com essa ideia, mas nunca pensei para o quê, nem como,

346 foi uma altura em que pensei «apetecia-me mudar»,

347 foi quando estava grávida da segunda,

348 como nas minhas gravidezes tive que ficar em casa todo tempo

349 e eu estava “cheia” de estar em casa e depois ia lá,

350 estava outra pessoa, eu ficava chateada com isso,

351 mas claro o patrão não podia estar à minha espera, eu compreendia,

352 mas depois de ficar aquele tempo todo em casa,

353 pensava daqui a pouco, já vou «já não apareço lá mais, vou mudar mas quero outra coisa»

354 de certo era por eu estar em casa e estar “cheia” de estar em casa,

356 apesar de ir levar as miúdas, fica assim muito monótono, acho eu,

357 nessa altura ainda a tal encarregada estava lá e ela era muito má

358 e eu já estava até com medo de chegar lá, ela ia resmungar

359 e pensei «apetecia-me sair de lá para fora, mas nunca mais trabalhar».

360 Foi por ela ser assim, mas ela saiu entretanto,

361 também estive pouco tempo mais a trabalhar com ela,

362 era essa pessoa que estragava um pouco mais um bocado.

363 A: Neste momento ainda pensa assim.

364 Li: Penso que foi mais por causa disso, tanto eu como as minhas colegas.

365 A: A ideia de trabalhar por conta própria?

366 Li: Era possível, mas eu pus-me a pensar elas (filhas) têm escola lá na S.(nome da localidade) estar a mudar e tudo.

367 só pensei nisso, foi naquela altura que essa tal pessoa andava a "chatear-me
muito"
368 e eu fiquei a pensar noutra hipótese para nunca mais a voltar a ver,
369 mas depois fui, ela desistiu de trabalhar e eu não saio,
370 nem pensar, nem volto a pensar no que tinha pensado,
371 é uma empresa grande tem duzentos empregados, mais ou menos
372 e com muitos confeccionadores externos, é uma empresa grande,
373 tem estampanaria, tem máquinas de bordados, de fazer a malha,
374 só comprem o fio mais de resto é tudo da empresa,
375 aliás, a tinturaria é da empresa; tudo exportação.
376 A: É uma mulher realizada.
377 Li: Ainda me falta muitas coisas,
378 acabar a casa que ainda não está acabada, para ficar mesmo tudo,
379 principalmente aqui na casa (recém construída),
380 mas mais de resto profissionalmente acho que sim.
381 Apesar que a gente para o serviço que faz,
382 pelo menos eu não acho que esteja a ganhar o suficiente,
383 como certas empresas de certo pagam para o serviço que eu faço.
384 É aquele que o patrão dá, mas também não acho que seja muito mal pago,
385 tem outras coisas, por exemplo prémio de assiduidade,
386 um subsídio a quem tem filhos,
387 não é muito, mas todo junto, vem mais um bocado,
388 subsídio de transporte, o passe ou o equivalente.
389 A: Lá na aldeia desenvolveu alguma actividade?
390 Li: Eu pertenci ao grupo da JARC como a minha prima,
391 mas ela exercia mais funções, era secretária e assim, eu
392 não, só ia a reuniões, participava ia acampar fora.
393 Mais ou menos três anos, na adolescência.
394 A: Aí fez aprendizagens.
395 Li: Nada assim em especial, só facilitava mais a gente a conviver uns com os
outros
396 eu acho que era mais das relações uns com os outros, conseguir conviver
melhor,
397 tinhas passeios, piqueniques, acampamentos.
398 O que me lembro mais desses acampamentos, era um grupinho,
399 uns iam para a praia, naquele dia era aquele grupo a fazer o pequeno almoço,
400 o jantar as tarefas, jogos quando chegávamos.

401 Gostava do trabalho de equipa,
402 no outro dia já era outro e a gente ia brincar, era o que a gente fazia.
403 A: Debatiam ideias.
404 Li: Isso era mais nas reuniões, sem ser nos acampamentos.
405 Coisas que eu ouvia falar, mas não sabia mesmo tudo a fundo,
406 havia um senhor que falava muito abertamente com a gente
407 enquanto a gente em casa nunca falava assim muito.
408 A: Um formador.
409 Li: Ele não tinha formação, mas exercia a função de formador.
410 Houve outro tema, esse foi um que quando começaram a falar nisso eu fiquei
assim...
411 naquela altura quase ninguém falava, fiquei assim um bocado com os olhos
abertos.
412 Sim esse grupo teve importância para debater esse tema, como outros,
413 nessa altura não se falava em Sida, mas se falasse creio que seria um dos
temas a debater.
414 A: Muitos jovens.
415 Li: Naquela altura havia, a gente comentava, mais raparigas com raparigas,
falávamos.
416 A: A informação sexual.
417 Li: A minha mãe nunca falou muito abertamente connosco,
418 a mim depois falou, mas porque lhe perguntei,
419 mas espontaneamente nunca falou assim muito.
420 Nesta e noutras coisas, abriu-me um bocado mais os olhos,
421 completar mais um bocado a minha formação.
422 Havia outros grupos, mas eram mais religiosos,
423 a JARC, também era, mas era um grupo mais assim com actividades,
424 mais informação e essas coisas.
425 A: Mais alguma ideia sobre a sua formação de que ainda não falou?
426 Li: Sinceramente, eu quando comecei até não tinha ideia nenhuma,
427 fiquei assim..., não, não me ocorre assim mais nada.
428 A: Na família.
429 Li: Ao nível dos mais novos, já têm vinte e um anos, isso a gente queria que eles
estudassem,
430 já o meu irmão também estudou mais um bocado,
431 não foi muito, mas já foi muito mais do que eu

432 e esses já a gente estava sempre «tu não sejas burro, tu continua» eu e a minha
irmã.

433 A: Fale-me dos motivos que as levavam a dizer-lhe «continua».

434 Li: Eu não senti, a minha irmã não sei,

435 agora é que era capaz prontos, mas naquela altura acho que não,

436 só que como eu achava que eles poderiam ir mais longe,

437 era para os incentivar, mais para eles continuarem a estudar,

438 um dos meus irmãos queria trabalhar e acabou de noite.

439 A: Como vê tinha muito que contar, muito obrigado pela sua disponibilidade e
participação.

Anexo 8

Nome- Luísa (pseudónimo)

Idade- 32 anos

Estado- solteira.

Habilitações- 12º A / Exame *ad hoc* de contabilidade

Profissão- Técnica de contas

- 2 A: Gostaria que me falasse sobre como se formou,
3 de tudo o que a ajudou a tomar-se na pessoa que
4 hoje é.
5 L: Quê desde a escola primária?
6 A: Desde onde quiser, fale-me do que a ajudou
7 a tomar-se na pessoa que hoje é.
8 L: Sei lá agora situando-me na escola primária,
9 que agora ao ver estas fotografias é o que me lembra
10 acho que foi, por exemplo aqueles convívios
11 realmente as quintas feiras acho que criava assim...
12 lembro-me que nós ficávamos sempre à espera das quintas feiras
13 para juntar as duas classes era muita gente,
14 mas acho que mesmo da escola primária tenho boas recordações,
15 à excepção como era assim uma pessoa muito fechada e
16 prontos um bocado envergonhada,
17 se calhar às vezes era mais gozada
18 e às vezes isso magoava um bocadinho,
19 mas como depois compensava com as boas notas
20 e às vezes ganhava alguns prémiozinhos
21 com isso, prontos aí vingava-me um bocado
22 vingar entre aspas, mas prontos é um bocado isso que me lembro,
23 esse estímulo que a dona A.(nome da prof.), às vezes dava era bom,
24 também para a gente também se empenhar
25 e estudar um bocadinho mais,
26 não é ganhar gosto.
27 A: Tinha gosto

28 L: Era porque, prontos como eu também tinha, de alguma forma que ajudar os meus pais

29 lembro-me que já nessa altura eu já tinha que ajudar bastante

30 e no fundo a escola também era um, servia como quase um escape

31 para eu também vencer noutro lado

32 e depois também me lembro no Ciclo de ter que estar ausente para aí uns dois meses,

33 por causa de um problema que tive de pele

34 e na altura achavam que era contagioso e estive retirada,

35 mas lembro-me que nessa altura o que mais me marcou

36 foi o facto de, as notas não eram assim nada de excepcionais, por aí além,

37 mas os professores e mesmo a direcção lá da escola ter dito que não me preocupasse

38 mesmo que não pudesse frequentar as aulas do terceiro período,

39 que ficava com as notas do segundo

40 e que passava de ano,

41 isso para mim, apesar de ter que estar ausente

42 e depois o problema de ter de enfrentar novamente os colegas e tudo,

43 principalmente por ter sido por causa de uma doença.

44 mas no fundo senti-me assim um bocado orgulhosa,

45 eu era assim fogo afinal consegui quase só com dois períodos ter-me aguentado,

46 mas não era assim aluna de cincos, nem nada disso.

47 A: recorda algum professor

48 L: Acho que me lembro vagamente de uma professora de francês,

49 dela ensinar bem e então eu gostar muito dela

50 e acho que na altura associavam-na muito a um personagem de um filme

51 e então lembro-me vagamente dela, mas assim em concreto...

52 A: Fale-me da sua passagem pelo secundário, disse que fez o 12º ano.

53 L: Fiz, aí há umas pessoas que marcam muito mais,

54 estava numa fase diferente,

55 aí passei uma fase má no 9º ano,

56 porque a minha mãe teve que fazer uma operação

57 e eu tive que ajudar muito e não tive tempo para estudar e reprovei

58 e depois vim para casa e acabei por estar um ano parada

59 a fazer os trabalhos de casa

60 e isso acho que me marcou muito ,

61 porque sentia-me um bocado inútil,

62 depois o meu pai também me ajudou um bocado
63 estimulou-me a eu continuar e fui
64 depois fiz até ao décimo segundo,
65 entrei num curso técnico profissional de contabilidade,
66 que na altura era uma novidade
67 e apanhei muito bons professores.
68 A: Gostava.
69 L: Era uma área que mais ou menos me cativava e fui
70 e aí apanhei acho que bons professores,
71 entramos no décimo a mesma turma, alguns reprovaram, mas o 11º e o 12º
mantivemos os mesmos,
72 apesar de agora não ter assim ligação nenhuma até com ninguém,
73 não mantivemos a continuação, lembro-me com carinho de todos eles,
74 mas no último ano 12º, isto foi em 88, fizemos montes de actividades
75 apanhamos dois professores pela frente
76 que acho que além de ensinarem bem dentro da área deles,
77 um era de economia outro era de análise financeira,
78 uma coisa até não tinha nada a ver com a outra,
79 mas eram professores que se entregavam um bocado aos alunos
80 e criaram assim um certo dinamismo na nossa turma,
81 se calhar também porque era uma turma mais pequena,
82 éramos dezasseis, proporcionava a que fizessem muitas coisas,
83 na altura lembro-me que foi aí que foi criado o Clube para a Europa,
84 acho que foi mesmo dos primeiros anos,
85 foi até quando Portugal entrou para a Comunidade Europeia
86 e abriram um concurso qualquer
87 e nós ganhamos o concurso com uma canção que criamos nós,
88 lembro-me de estar a fazer um videoclip lá na escola.
89 A: Sim.
90 L: Foi, com fatos de treino alusivos às cores das bandeiras,
91 depois tudo foi feito um bocado por nós,
92 desde a encenação da dança,
93 a música foi feita por um colega da turma,
94 a letra foi feita em conjunto
95 e depois ganhamos o primeiro prémio
96 e quatro deles foram à Holanda,
97 foi assim uma coisa que marcou

98 e depois organizamos todos a viagem de finalistas,
99 fomos ao Algarve na altura,
100 mas já era muito, muito importante, nessa altura...,
101 mas o que mais, nem foi tanto a ida ao Algarve,
102 mas foi o que nós fizemos para angariar os fundos
103 e aí também contribui muito uma professora,
104 já assim uma senhora já de idade, solteira,
105 mas assim muito engraçada,
106 essa era assim mais no género mais moralista,
107 a outra era assim mesmo «p'ra frentex» como a gente chamava,
108 mas nós, sei que fazíamos bolos em casa e andávamos a vender lá,
109 montávamos uma tendinha e vendíamos,
110 depois já toda a gente procurava os bolos,
111 mas no fundo foi o que nos mobilizamos para angariar esses fundos,
112 foi assim uma coisa mesmo, prontos acho que marcou.
113 Eu depois não continuei a estudar,
114 porque estava um bocado cansada porque eu tinha muito,
115 tinha que ajudar a minha mãe os meus pais e tudo
116 e obrigava-me a não ter o tempo disponível que eu queria para estudar
117 e depois fiquei um bocado cansada,
118 não queria continuar e não concorri, pelo menos na primeira fase
119 e esses dois professores fartaram-se de resmungar comigo,
120 porque se eu tivesse concorrido tinha entrado naquela altura,
121 depois tentei mas já não consegui.
122 A: Estava cansada, não quis continuar, tinha
123 ideia do que queria ser.
124 L: Eu ia concorrer dentro da minha área
125 que era economia ou gestão contabilidade era dentro dessa área
126 se eu tivesse concorrido na primeira fase eu teria entrado,
127 tinha porque a minha média, dava uma média de doze,
128 nessa altura para contabilidade bastava onze e qualquer coisa,
129 eu depois concorri para Braga, Aveiro, Viana,
130 mas como já foi na segunda fase, não havia vagas não entrei
131 Depois a seguir tentei já duas vezes,
132 já depois de mudar o sistema,
133 que nessa altura ainda era as provas de aferição
134 e depois já era a PJA,

135 ainda cheguei a fazer duas vezes a PJA, mas já não entrei.
136 Há dois anos ainda me inscrevi para tentar
137 só que depois tinha que estudar matérias que eu nunca tinha dado,
138 por exemplo geografia.
139 Eu ia tentar aqui para o IPCA,
140 já era só a única coisa que me interessava
141 e pediam matemática ou geografia,
142 matemática era impensável agora estar a fazer matemática
143 e geografia pensei é uma coisa mais de estudar,
144 mas depois não tive hipótese de fazer o exame,
145 nem de estudar portanto desisti.
146 A: Muito trabalho.
147 L: É, mas paralelamente a isso da escola lembro-me,
148 acho que normalmente tentei estar sempre dentro daquilo que pediam,
149 não era assim aquela aluna que causava distúrbios.
150 A: quando diz aquilo que pediam
151 L: Ah sim estudava, não isso estudava,
152 nem que fosse às vezes só de véspera, mas estudava
153 e prontos não tirava assim muitas negativas,
154 só mesmo nesse ano realmente é que foi mesmo, aí não tinha mesmo hipótese.
155 Mas uma das coisas que mais contribuiu, se calhar, para aquilo que eu sou hoje
156 foi um bocado, paralelamente a isso, foi actividades de grupo.
157 A: Em que áreas?
158 L: Eu aos catorze anos, aqui na S.(nome da loc.)
159 sempre houve assim muita movimentação com grupos,
160 associações e tudo,
161 aliás se calhar já muito antes disso,
162 há coisas que eu lembro outras não,
163 mas no fundo, lembro-me que os meus pais,
164 o meu pai pelo menos, sempre esteve assim muito ligado a associações
165 ele sempre esteve muito ligado às coisas da terra
166 e acho que também incutia em nós um bocado essa ideia
167 eu devo ser dos cinco filhos, aquela que seguiu mais um bocado o estilo dele
168 e por isso eu lembro-me já desde pequena, participar em coisas
169 sei lá desde ensaios, músicas, brincadeiras,
170 mas aos catorze anos aí é que acho que foi um marco importante,
171 eu lembro-me de ter entrado para um grupo,

172 que na altura estava ligado à acção católica, que era a JARC
173 e a partir daí entrei, já nunca mais saí
174 e a partir daí foi todo esse processo.
175 A: Que actividades desenvolviam.
176 L: Nessa altura como éramos mais adolescentes,
177 era mais conversas reflexões, temas
178 depois no Verão tínhamos uma actividade de Verão,
179 era um acampamento, isso foi durante dois ou três anos,
180 Lembro-me que um foi em C.N.(nome da loca.),
181 normalmente era lá porque tinha lá gente conhecida e era mais fácil,
182 depois a partir, para aí dos dezasseis, dezassete, entrei para a JARC jovem
183 e aí já comecei a participar em muitas reuniões a outros níveis,
184 não só da paróquia, mas a nível da diocese e nacional
185 e actividades do género passeios,
186 acampamentos, actividades de formação, não é com temas.
187 A: Como formanda.
188 L: Na primeira fase ainda era formanda,
189 depois mais tarde é que comecei a fazer,
190 no fundo a ser responsável pelo grupo,
191 no fundo a pertencer a estruturas.
192 A: O grupo foi importante.
193 L: Foi, porque não me formou só a nível da fé, mas também a nível humano
194 e também um bocado a aprender a desenrascar nas coisas,
195 porque à medida que a gente tinha que preparar por exemplo uma reunião,
196 tinha que aprender a desenrascar-se
197 e a ter que pensar na situação,
198 a pensar nas pessoas, a pensar um bocado nisso tudo.
199 A Tinha apoio?
200 L: Normalmente era feito acompanhado sempre por
201 alguém mais velho,
202 mais velho ou mais experiente,
203 a que nós chamamos animador,
204 depois havia também o assistente,
205 que era normalmente um pároco, um padre,
206 mas nem sempre tivemos esse apoio.
207 Isso era mais quando a gente tinha dúvidas ao nível da fé, ou assim
208 isso foi mais nos inícios, quando havia uma actividade de formação estavam

209 e depois esclareciam algumas dúvidas,
210 mas as reuniões eram preparadas, de género,
211 o animador, o que é que nós fazíamos?
212 Pelo menos enquanto eu estava na JARC,
213 nós tínhamos, seguíamos um plano da JARC,
214 porque a JARC era um movimento a nível nacional
215 A: A sigla.
216 L: Juventude Agrária, Rural, Católica,
217 tínhamos objectivos, não é,
218 que no fundo era a formação a evangelização,
219 aprender a ser crítico em relação ao meio, à sociedade
220 e normalmente haviam as directrizes, que eram elaboradas em assembleia
nacional
221 e depois vinham essas directrizes para as bases
222 e depois nós também organizávamos o nosso plano de acção nos grupos,
223 depois o animador o que tinha que fazer
224 era ajudar a que aquele plano fosse seguido,
225 nós consoante as necessidades de cada paróquia íamos fazendo um plano
226 por exemplo vamos fazer um passeio,
227 ou vamos fazer este tema de formação
228 ou vamos fazer uma reunião para jovens.
229 A: Muitos jovens?
230 L: Uma das actividades que eu me lembro que me marcou bastante
231 e nós na altura éramos pouquinhos, éramos para aí uns quatro só
232 e foi programado, tipo de um ano de trabalho que a gente veio fazendo,
233 de investigar que actividades é que fazia falta,
234 que tipo de coisas é que o pessoal gostaria de falar,
235 então programamos uma semana,
236 nós chamamo-lhe na altura «semana do meio rural», porque estava um bocado
ligada ao nome,
237 mas no fundo é como se fosse uma semana cultural
238 por exemplo no primeiro dia a passagem de um filme em vídeo do Gandi,
239 foi um filme longo, mas conseguimos, porque depois haviam os comentários,
240 sei que nessa semana houve também uma sessão sobre saúde no trabalho,
241 isto já foi há onze anos p'raí, agora concretamente os temas não me lembro,
242 mas lembro-me, que houve também umas sessões de formação pelo meio.
243 A: Que idade tinham

244 L: Aquilo tanto participavam jovens como adultos,
245 nós não fizemos restrições, embora mobilizássemos os jovens,
246 mas normalmente iam a partir dos quinze,
247 não havia limites participaram adultos e tudo
248 e que ainda hoje, alguns, falam de algumas sessões.
249 A: Os adultos viam com agrado o vosso trabalho.
250 L: Acho que nunca houve assim muitas reservas,
251 se calhar antes tiveram,
252 mas como as pessoas que nós convocámos para vir cá
253 eram mais ou menos pessoas conceituadas,
254 isso também ajudava a cativar a assistência,
255 mas lembro-me que terminamos na altura com o Colheita Alegre,
256 que agora é um grupo assim mais ou menos famoso, mas na altura estava nos
inícios
257 e uma das coisas que nos marcou a nós que estávamos a organizar
258 foi que conseguimos juntar quatrocentas pessoas naquele salão,
259 coisa que já não acontecia assim há muito tempo, estava o salão cheio,
260 mas no fundo o que marcou mais nessa actividade,
261 foi a gente que nós conseguimos mobilizar para nos ajudar nesse trabalho,
262 porque o melhor da actividade nem foi aquilo que conseguimos,
263 mas a mobilização de pessoas que nós pusemos à nossa volta,
264 muitos desses nunca continuaram no grupo nem nada,
265 mas foram pessoas que descobrimos e talentos e tudo
266 e era um bocado essas coisas que a gente valorizava
267 sempre muito mais quando fazíamos qualquer actividade,
268 era no fundo as pessoas que nós púnhamos ao serviço, ou a trabalhar.
269 A: Trabalho voluntário.
270 L: Era nem nós ganhávamos,
271 às vezes descobríamos assim pessoas com muita garra nessas coisas,
272 que às vezes estavam um bocado inactivas,
273 e ninguém dava, como se costuma dizer um tostão furado pela pessoa.
274 Nós fazíamos muitas vezes inquéritos tipo porta a porta, ou do género,
275 sempre que era preciso distribuir, ou convidar para alguma coisa,
276 às vezes íamos porta a porta fazer esse convite a todos os jovens
277 e era uma das coisas que custava,
278 mas por outro lado era uma forma de nós conhecermos,
279 agora já não sei fazer isso, mas às vezes em reuniões

280 e mentalmente nós conseguíamos dizer assim, falta aquele, aquele, aquele,
 281 de todas as casas de todos os jovens sabíamos contar e tudo mentalmente
 282 porque já tinha sido feito esse trabalho porta a porta,
 283 A: Ainda desenvolve essa actividade.
 284 L: Desenvolvo, agora estou mais ligada é a nível arciprestal
 285 há seis anos convidaram-me,
 286 porque entretanto saí da JARC
 287 e convidaram-me para ir fazer parte da equipe arcisprestal
 288 para pastoral juvenil e mantenho.
 289 A: Em que consiste a actividade?
 290 L: No fundo é actividades com jovens,
 291 mas a nível arciprestal, não é, a nível do conselho,
 292 implica muitas mais paróquias,
 293 muita mais gente e aí acabei por entrar num trabalho,
 294 prontos nós fazemos desde organizar um festival que é a nível arciprestal,
 295 organizar algumas actividades de massa,
 296 mas aquilo que mais me cativa mesmo são as actividades de pequeno grupo
 297 e eu estive a acompanhar um grupo em C.(localidade)
 298 durante um, dois anos, no fundo a conhecê-los desde o início
 299 e depois a acompanhar e ver um bocado o crescimento deles,
 300 depois tive outro em G.(localidade), são duas freguesias do conselho
 301 e agora e agora estou a acompanhar um nos F. (localidade)
 302 e depois também no fundo desenvolver actividades,
 303 ajudar a conhecerem-se melhor, com dinâmicas e tudo
 304 a isso tem-nos ajudado bastante o colégio de La Sale,
 305 tem assim muitas coisas de apoio, de formação,
 306 lá eles têm muita documentação,
 307 porque eles têm muita ligação com Espanha
 308 e os espanhóis nesse aspecto têm muita formação pedagógica muita,
 309 eles são irmãos de La. Sale, vêm de Espanha trazem tudo
 310 e têm feito tradução, têm imensas coisas que nos ajudam bastante,
 311 há quatro anos tivemos um irmão de lá que esteve muito mais ligado connosco
 312 e ajudou-nos bastante nisso
 313 e ainda hoje temos muitas referências dele embora não estando cá.
 314 A: Dedicar os seus tempos livres a essa actividade.
 315 L: Sempre, sempre, mas creio que é assim,

316 a nível de formação creio que a escola foi sem dúvida uma meta importante para
mim,
317 para aprender a escrever a ler e no fundo a desenrascar-me,
318 por outro lado a escola da vida foi a JARC,
319 porque foi lá que eu aprendi no fundo a ser pessoa
320 e no fundo se calhar a vencer a minha timidez,
321 as minhas barreiras e tudo isso não é,
322 ainda hoje me considero um bocado tímida,
323 mas mesmo assim nada comparado com o que eu era
324 e no fundo aprender a desenrascar-me em situações que às vezes,
325 hoje não me faz confusão ter que preparar uma actividade para muita gente,
326 mesmo aquelas barreiras de se encontrar com pessoas de outro país,
327 a JARC também proporcionou a que eu participasse em seminários
internacionais
328 e mesmo às vezes ter que enfrentar situações sozinha,
329 ter que ir para aqui, um sítio ou outro desconhecido.
330 A: Costuma viajar.
331 L: Fiz várias por causa da JARC
332 e depois até a própria barreira da língua acabou por ser uma barreira
ultrapassada,
333 Falava relativamente bem o Inglês e o francês,
334 mas o que aprendi mais foi nesses contactos directos com as pessoas,
335 ter que desenrascar e tal,
336 mas a experiência que eu aprendi muito mais,
337 agora já estou um bocado apagada,
338 foi que eu fui participar num curso intensivo de Verão em Londres
339 e foi um mês e aí estava sozinha de Portugal
340 e tinha mesmo que aprender,
341 essa foi uma das experiências melhores até hoje,
342 agora vou ter uma, espero eu, em breve,
343 daqui a três semanas vou para Moçambique
344 sete semanas num projecto missionário.
345 A: Além de Londres, outras viagens
346 L: É curioso que ainda hoje estive a falar nisso,
347 estive em Bruxelas, mas isso foi mesmo só num encontro de um fim de semana
de estruturas nacionais,
348 estive em França, Paris e arredores,

349 estive na Alemanha, na zona da Baviera,
350 para aí a uns sessenta quilómetros de Munique,
351 estive em Espanha na Galiza
352 e depois também na região da Estremadura,
353 estive na Irlanda,
354 é foram essencialmente esses países que estive.
355 A: Agora vai para Moçambique.
356 L: Este é que vai ser um desafio, muito maior,
357 não tem nada a ver com os outros.
358 já apanhei as vacinas, essas coisas todas,
359 é mas dessas coisas todas,
360 dos internacionalismos todos que eu guardo melhor,
361 nem é propriamente aquela coisa de ter,
362 prontos a primeira viagem de avião é sempre uma aventura, não é?
363 Mas realmente a experiência de Londres marcou-me bastante porque foi um
mês,
364 isto foi há oito anos, oito não já vai há dez,
365 sei que tinha vinte e dois anos,
366 mas aquele facto de ter ido para lá sozinha,
367 era assim um medo terrível, mas depois...
368 A: Nunca tinha ido para fora sozinha.
369 L: Não, ia sempre normalmente com uma, duas pessoas,
370 porque os seminários que a gente participava
371 iam no máximo quatro pessoas por país por isso não dava muito,
372 mas o que eu guardo mesmo é a gente ter que aprender a desenrascar-se,
373 até que aguenta,
374 depois se quisesse comunicar com os outros tinha que se desenrascar,
375 fosse por gestos, fosse falar, fosse como fosse,
376 claro que nós tínhamos também tradutores nas horas de trabalho,
377 mas nas horas da brincadeira, não havia.
378 A: Gosta do trabalho dos grupos?
379 L: Gosto, eu acho que é um bocado o descobrir que cada
380 pessoa tem uma coisa boa dentro de si
381 e às vezes, é engraçado que eu sinto mais,
382 sinto-me mais próxima daqueles que têm mais dificuldades,
383 é assim mesmo aqueles, que às vezes, são os mais barulhentos,
384 tenho tendência a estar mais atenta a esses,

385 ainda há dias lembro-me de uma coisa engraçada,
386 havia um miúdo que estava numa reunião,
387 do género sempre a chamar á atenção
388 e depois dizia umas palavras, algumas sem nexo, mas outras até
389 e eu apanhava as que ele tinha com nexo
390 depois comentei com os meus colegas «ele até dizia umas coisas »,
391 «isso és tu que tens mesmo muita boa vontade em descobrir as coisas, senão...»
392 Dá-me um certo prazer descobrir isso,
393 ou pelo menos ter oportunidade de acompanhar a pessoa e descobrir isso.
394 A: Fala da vida e da escola quer falar?
395 L: A dona A.(nome da prof.), foi só dois anos minha professora,
396 mas realmente a escola primária dela é que eu me lembro melhor,
397 porque da primeira, como ela era tinha uma atitude bastante negativa perante as
pessoas
398 acho que nem me lembro da cara dela sinceramente,
399 lembro-me da pessoa do que fazia e tudo,
400 mas não me lembro da cara,
401 até comigo ela não foi assim tão,
402 lembro-me que criou algumas situações mesmo más,
403 batia não é,
404 mas mesmo como ponto de referência a primeira pessoa
405 que me lembro mais antiga é realmente a dona A.
406 e então depois os encontros da quinta feira
407 brincávamos mais e havia sempre coisas diferentes,
408 depois lá está do ciclo, não recordo nenhum professor em particular.
409 É mais dos últimos, desses lembro-me de caras de colegas,
410 que às vezes me cruzo na rua e riem-se,
411 A: Aquela paragem, teve problemas?
412 L: Acho que não, prontos, não era aquela pessoa muito,
413 aquelas miúdas extrovertidas,
414 aquelas pessoas, que no fundo chamavam à atenção,
415 era mais do fundo, das traseiras,
416 se calhar aquela pessoa que se colocava sempre nas traseiras
417 não criava problemas.
418 A: E a escola para si.
419 L: Se calhar aquelas situações normais,
420 de às vezes sentir-me marginalizada,

421 não era pela escola, mas pelos companheiros.
422 Não tinha nada a ver com a escola,
423 nunca tive nenhum problema.
424 A: Fale-me da sua relação com a escola.
425 L: Eu acho que via um espaço onde eu aprendia coisas sempre novas
426 e que me davam prazer,
427 se calhar não era aquela aluna que me esforçava para tirar boas notas,
428 mas era uma pessoa que me dava bem com as aulas,
429 com o sistema.
430 A: Seguiu a área da gestão era o que desejava?
431 L: Não eu só, acho que só meti na minha cabeça que professora é que eu nunca
seria,
432 talvez porque, só agora se calhar muito mais tarde
433 é que eu compreendi, porquê era essa minha rejeição,
434 porque no fundo eu com oito anos era que tomava conta do meu irmão
435 que tinha nascido naquelas alturas
436 e depois com doze fui eu que criei completamente o outro praticamente,
437 se calhar por isso,
438 ainda hoje sinto um bocado uma certa rejeição,
439 por esse momento que eu não pude brincar e que tinha que tomar conta
440 e por isso se calhar talvez seja daí
441 a história de nunca ter querido ser professora,
442 mas agora, depois ultrapassei isso.
443 A: Uma criança muito responsabilizada.
444 L: Ainda há pouco tempo estava assim a tentar lembrar-me,
445 por exemplo qual foi o meu brinquedo que eu me lembro
446 e é engraçado, que em relação a brinquedos, não me lembro assim de grandes,
447 lembro-me das brincadeiras na escola não é,
448 mas assim de brinquedos, mesmo que toda a gente se lembra de brinquedos,
449 eu não me lembro.
450 A: Não tinha?
451 L: Não, era capaz de ter,
452 mas se calhar não tinha também era com quem brincar,
453 e se calhar aproveitava na escola, esse tempo para brincar.
454 A: Disse-me que eram cinco irmãos.
455 L: Sou eu sozinha,
456 os meus irmãos brincavam entre eles,

457 mas eu não tinha com quem brincar.
458 A: A mais velha ajudava mais a mãe.
459 L: Era, na primeira classe não me lembro da professora,
460 mas lembro-me que eu queimei um pé de estar arrumar a cozinha
461 e então o que me marcou, foi no fundo a solidariedade dos colegas
462 que às vezes carregavam-me desde lá do pé do apeadeiro até casa,
463 para eu poder ir às aulas,
464 A: Professora não, mas desenvolve actividades de formação.
465 L: Porque eu achava que os miúdos não gostavam de mim e era por isso.
466 Não é bem do ensino não é,
467 há aquela sensação que é assim,
468 enquanto que num grupo a gente é mais
469 no fundo uma formação mais espontânea,
470 que não exige assim esquemas,
471 enquanto que como professora tinha que seguir um programa,
472 um esquema e aí acho que não me sinto preparada para isso,
473 primeiro também não estudei, não é.
474 A: E aqui o escritório quer me falar um pouco disto.
475 L: Eu estive quatro anos a trabalhar numa empresa,
476 numa grande empresa que era a Sociedade I. V. (nome da empresa), que agora
já, foi vendida
477 e o sítio em si era quase um monumento quase em B. (nome da localidade),
478 aquilo foi vendido e agora está lá tudo quase a desfazer-se
479 e depois daí eu candidatei-me a outra fábrica a G. (nome da empresa)
480 e eu estava praticamente aceite,
481 mas depois na altura que eu ia para entrar, surgiu Londres e eu tive que optar
482 e eu disse Londres se calhar nunca mais, portanto vou optar agora
483 depois fiquei, no fundo, sem o emprego
484 e depois estive um ano, mais ou menos como voluntária na JARC,
485 onde o meu trabalho era fazer secretariado,
486 acompanhar mais de perto os grupos,
487 tanto podia estar aqui, como podia estar em Lisboa,
488 ou noutra onde me mandassem, me pedissem,
489 ou achassem que era mais importante
490 e depois é que os meus irmãos e o meu pai
491 "chatearam-me, chatearam-me", mas eu não queria,
492 resisti durante muito tempo,

493 porque eu achava que se me enfiasse aqui,
494 que ia perder muito os contactos,
495 mas tanto me “chatearam” que depois era quase,
496 no fundo sentia-me um bocado culpada de não ceder e fiquei.
497 Estou aqui há seis anos, não já vai a caminho de sete,
498 mas mesmo assim acho que ainda há qualquer
499 coisa que ainda não está completa
500 A: Ainda é muito nova.
501 L: Até que o meu pai queria,
502 depois na altura, quando andava na V.(nome da empresa),
503 lá com o gerente eu consegui que ele me passasse uma carta,
504 para me poder candidatar, a ser técnica de contas,
505 foi assim quase dos últimos anos que eles fizeram um exame ad hoc para
formar,
506 agora só mesmo com licenciatura
507 e eu fui fazer esses exames
508 e consegui passar e formar-me técnica de contas.
509 A: Fez esse exame.
510 L: Sim para assinar escritas,
511 A: Essa formação quanto tempo?
512 L: Andei para aí três meses a preparar-me na
513 Associação Industrial do Minho.
514 A: Aprendeu...
515 L: No fundo foi rever conhecimento e ir um pouco mais além
516 para ser técnico de contas, significava saber mexer nos documentos todos
517 e alguns eu não tinha aprendido,
518 porque até não lidava com eles,
519 eu enquanto funcionária na V., não era propriamente a responsável
520 e só fazia o que me mandavam não é,
521 mas lá o gerente lá achou que eu que merecia a carta
522 e então fez-me a carta e foi o que me valeu,
523 porque senão nem sequer era candidata,
524 fui fazer esses exames e passei
525 fiquei habilitada como técnica de contas.
526 A: Pode fazer escritas.
527 L: Posso assinar,
528 eu como não estava propriamente a pensar ficar aqui,

529 nunca quis assumir a assinatura da escrita daqui (pequena empresa do pai)
530 e preferi mantê-la no gabinete de contabilidade,
531 porque a minha intenção era sair,
532 mas isto, já há sete anos,
533 mas mesmo assim eu faço a parte de expediente,
534 pego nos documentos, tudo levo-os à contabilidade,
535 é mais secretariado não é tanto contabilidade
536 mas a contabilidade tenho-me recusado a assinar,
537 eu preparo os documentos e levo e eles fazem tudo,
538 porque entretanto, muita coisa mudou
539 e depois eu vi que ficava um bocado caro
540 eu sozinha estar a fazer no fundo auto formação
541 porque tinha que comprar imensos livros
542 e se calhar não dava muito resultado,
543 se eu não me metesse mesmo a sério em contabilidade, em comprar tudo isso
544 ficava mais económico, se calhar, se eu pusesse o meu gabinete
545 se calhar era uma forma também de me ir mantendo actualizada,
546 não perdi ainda de vista o facto de exercer mesmo
547 e agora não exerço, sinto que estou desactualizada
548 e para agora exercer técnico de contas tenho que fazer um curso de
actualização.

549 A: Mas ia-me a dizer que faltava qualquer coisa.

550 L: É assim eu acho que preciso,
551 pela experiência que eu tenho e conhecimento um bocado,
552 acho que eu preciso estar em locais em contacto com pessoas
553 que não só a família, não é
554 e no fundo aquele equilíbrio que eu vou encontrando
555 é precisamente nas actividades extra trabalho
556 e se calhar é esse extra trabalho
557 que às vezes me dá muita mais força para o trabalho,
558 porque se fosse só, eu desconfio que só trabalhasse aqui em casa
559 não fizesse mais nada, eu acho que morria estúpida,
560 porque depois a gente acaba por se fechar em si,
561 se não tem o contacto com outra pessoa,
562 por exemplo tenho o contacto com o meu pai e com os meus irmãos,
563 mas acho que tenho necessidade de contactos além família,
564 como aqui trabalhamos família fica um bocado fechado

565 e acabo por viver assim mais fechada no aspecto trabalho,
566 eu própria reconheço que podia ir muito mais além, mesmo no trabalho,
567 agora se calhar, já estou nessa perspectiva de criar mais além,
568 de investir em computador ou de criar novos programas,
569 de abrir o gabinete, ainda não sei
570 eu tenho um bocado de receio em relação a isso,
571 porque como eu vivi aqui um bocado os problemas com o meu pai de estar por
572 conta própria
573 custa-me um bocado lançar outra vez por conta própria,
574 se calhar preferia ,que fosse por conta de outrem,
575 mais um espaço onde estivesse mais gente,
576 embora também sei que, às vezes, gente também implica conflitos,
577 mas gera outra, outro tipo de atitude,
578 porque obriga a estar em contacto com outras pessoas,
579 também tem muita mais informação,
580 uma pessoa mesmo em conflitos também recebe informação
581 e eu acho que tenho necessidade de estar em constante formação, informação
582 e depois é assim quanto mais informação a gente tem
583 acha que necessita de muito mais, não é.
584 A: A contabilidade evoluiu.
585 L: Mas não creio que seja assim muito difícil aprender,
586 no fundo o espírito, a técnica mantêm-se um bocado a mesma.
587 E depois ao longo destes sete anos que estou aqui,
588 procurei nunca me deixar estabilizar,
589 como há aqui a Associação Industrial do Minho
590 agora até está aqui implantada em B.(nome da localidade)
591 eles fazem todos os anos cursos de formação profissional,
592 acções de formação de curta duração, outras longa,
593 inscrevo-me, também por uma necessidade de formação
594 e de aprender coisas novas,
595 mas também às vezes mesmo pelas pessoas que a gente encontra,
596 não é às vezes, contactos comerciais como eles dizem,
597 e isso também tem sido uma preocupação minha, não ficar parada.
598 A: Contactos comerciais.
599 L: É mais possíveis clientes ou fornecedores
600 ,como eles dizem, mas em termos comerciais,
601 nesse aspecto até não houve grandes saídas .

601 A: fale-me da sua ligação à aldeia.
602 L: Realmente eu acho que houve uma quebra, nesse aspecto
603 eu neste momento estou como catequista,
604 estava a dar ao quinto ano,
605 é o contacto que tenho com a freguesia,
606 estou mais ou menos num grupo que reúne esporadicamente
607 é até um grupo heterogéneo,
608 vai desde os dezasseis até aos cinquenta,
609 encontrámo-nos para falar de algum tema
610 ou conversas que achamos importante ter e agora reunimos mais vezes,
611 e resolvemos abrir o bar do centro (social) durante os meses de Verão
612 que era para criar um espaço de convívio para os jovens,
613 azar o nosso que no primeiro dia em que abrimos começou um torneio de futebol
614 e então vai toda a gente,
615 não com o objectivo que a gente entendia, mas para matar a sede,
616 Eu sinto necessidade de estar inserida em alguma coisa aqui na paróquia
617 mesmo estando lá por fora,
618 parece que se não estiver aqui,
619 estou desintegrada do mundo.
620 Mas acho que também a gente com a ...,
621 é assim há coisas que eu se calhar dizia:
622 que nunca gostava de sair da S.(localidade),
623 gostava de morar aqui, essas coisas,
624 ou então que não cabia na minha ideia ir para outra terra,
625 agora se calhar já, com a actividade já mudei um bocado o conceito,
626 agora no fundo acho que tanto vale morar na S. como noutra terra qualquer
627 o importante é ter raízes onde quer que se esteja e não viver isolado,
628 para criar raízes se a gente estiver interessado,
629 também pode criar em qualquer sítio,
630 mas como ainda estou a morar aqui realmente sinto falta da tal ligação ao meio,
631 sentir que estou inserida na sociedade, na comunidade é.
632 eu que estou nos trinta e sou a única e depois são jovens,
633 há ali uma ponte, às vezes realmente eu sou a ponte entre os mais novos e os
634 mais velhos,
635 porque não tem ninguém da minha idade,
636 mesmo os rapazes com espírito de dinâmica,
637 há um, agora é que eu me lembro que realmente era da sua turma,

637 o B. C.(nome do ex-aluno da primária)é o presidente do Núcleo
638 e de todos, deve ser um dos únicos que tem esse espírito mesmo de...
639 Deve ser dos poucos, mas realmente de todos, de rapazes,
640 é mesmo só ele que está envolvido, assim em associativismo.
641 O N. (nome de ex-aluno) chegou a estar durante algum tempo,
642 no mesmo grupo que eu da JARC.
643 Deve ter sido tão pouco tempo,
644 que para ele se calhar não o marcou assim muito.
645 Uma das dificuldades que eu sinto
646 muitas vezes é não encontrar pessoas da minha idade,
647 aqui na S., que dê para ter uma conversa mais ou menos ao mesmo nível de
caminhada, mesmo dentro dos parentes,
648 há uma que é a C.(nome) e com ela como somos amigas quase desde a
infância,
649 mantenho assim um diálogo mais ou menos,
650 mas fora isso, não nenhuma que tenha seguido,
651 embora muitas delas, entraram para o mesmo grupo de adolescentes que eu
entrei
652 e eu se calhar fui a única, se calhar, que continuei.
653 Depois é assim se a pessoa não tem já...
654 se os pais também não motivam,
655 as pessoas que estão mais envolvidas algumas vêm,
656 há um suporte familiar que ajuda a isso,
657 prontos o pai apoiava bastante,
658 mas depois também é assim, não era pelo que ele apoiava,
659 mas pelo que eu queria e lutava por isso,
660 e se calhar, muitas quando querem não têm força de vontade, também não vão.
661 A: Arranjou uma maneira para fazer o que queria.
662 L: Era um bocado, exigiam-me
663 e eu quando tinha que dar dava,
664 mas também, no fundo dizia assim «não tem que reclamar»
665 porque eu também me sei comportar, era um bocado isso.
666 A: E quando começou a sair do país?
667 L: Era um bocado complicado,
668 nos primeiros tempos ainda vinha sempre aqui alguém pedir
669 mas depois também creio que as pessoas que me convidavam,
670 eram pessoas que mereciam um certo respeito da parte do meu pai

671 e isso também ajudou bastante,
 672 num desconfiasse, achasse que estava em bons caminhos,
 673 a preocupação dos pais é saber se as filhas se perdem,
 674 mas como eu também não era propriamente aquela.
 675 Era , era complicado e se não fosse mais nada,
 676 às vezes o facto de ser criticado por deixar a filha sair,
 677 mas depois no fundo era assim,
 678 havia um misto do problema de deixar sair,
 679 também havia no fundo o orgulho de dizer «a minha filha já foi tal sítio»
 680 e isso também, eu nunca usava isso, mas às vezes eu via que ele sentia-se
 assim todo,
 681 resmungava porque eu ia pedir, mas depois até...
 682 A: O que gostava agora de fazer?
 683 L: Por um lado eu até gosto do trabalho que faço profissionalmente,
 684 por outro sinto que há qualquer coisa que falta,
 685 mas não sei o que é que falta,
 686 se calhar a componente estar com mais alguém que não só a família,
 687 se calhar era importante, talvez,
 688 porque é assim e cada vez reconheço mais isso,
 689 a gente dá valor à família, quando está longe dela
 690 e o facto de estar todos os dias com a família
 691 acaba por a gente desvalorizar um bocado o papel familiar
 692 e depois acaba por cair na situação oposta
 693 de estar sempre pronta para sair de casa
 694 e eu gostaria, se calhar que a situação fosse ao contrário,
 695 eu gostaria de estar numa situação profissional fora de casa
 696 e dar valor à família, pelo convívio,
 697 pelas coisas novas que a gente trazia para casa
 698 e como não há novidade, às vezes acaba-se por não conversar,
 699 é assim ou converso de tudo e de nada,
 700 ou às vezes não se conversa de nada,
 701 isso acho que é uma parte negativa,
 702 ou então se, se conversa são os problemas do trabalho,
 703 o que eu acho que não é correcto.
 704 e acaba por a parte mais importante não se dar importância.
 705 Depois por outro lado, às vezes, custa-me um bocado lidar com a parte financeira
 e dinheiro

706 e no fundo quem trabalha numa empresa tem que tem que gerir.
707 Às vezes parece que estamos a ser máquinas, objectos
708 porque vivemos em função de números
709 e às vezes esquece um bocado a parte humana,
710 e já tenho perguntado a mim mesma,
711 se a minha profissão devia ser mesmo contabilista
712 se não devia ser outro trabalho diferente.
713 A: Põe isso em causa.
714 L: É um bocado, e às vezes ter de usar de estratégias que eu não concordo
715 e se calhar, prontos é porque toda a gente faz assim ,
716 mas que a mim me põe « é mesmo isto que eu quero ser? »
717 Por isso é que eu ainda não me decidi nesse aspecto,
718 mesmo muitas vezes o meu pai já ter dito
719 e achar que devia ser por aí que eu devia enveredar
720 e até mesmo a que trabalha no gabinete de contabilidade, nós podíamos montar
um gabinete
721 mas mesmo assim tem havido sempre aquelas reservas,
722 se calhar ainda estou á espera que apareça outra actividade
723 que eu diga assim « é isto que eu quero » e eu vou para a frente.
724 A: Tem reservas
725 L: Pois, às vezes é um bocado complicado,
726 é complicado porque a gente tem que gerir de acordo com leis,
727 com situações e depois às vezes tem que fazer coisas,
728 nas quais nem sequer tem dados para as fazer,
729 por exemplo, ter que apresentar lucros,
730 quando nem sequer, se calhar, a empresa tem lucros
731 e depois estar sempre a viver em função do Estado,
732 ou do fisco ou não sei quanto, acho que isso,
733 acho que é um bocado complicado,
734 mas dentro do possível gosto
735 e acho que até é engraçado.
736 A: Fale-me do seu saber quer profissional quer do trabalho voluntário.
737 L: Aquilo que me formei profissionalmente,
738 desde o género, desde aprender a trabalhar com um computador,
739 desde aprender a desenrascar-me bem a fazer contas,
740 prontos a ter que lidar com documentos organizar, tudo isso
741 ou que fosse de uma coisa para a outra

742 acho que há um complemento das duas coisas,
743 se calhar da parte que eu aprendo extra trabalho,
744 lido com pessoas que têm outras profissões e eu aprendi muito,
745 mesmo a nível de computadores,
746 com colegas meus que fazem parte e são economistas,
747 outros são informáticos e não sei quantos,
748 acho que há um complemento das duas coisas
749 de uma coisa levo e de outra trago,
750 se eu disser assim, qual é que eu aprendi mais?
751 Acho que eu não consigo dissociar uma coisa da outra.
752 A: Tomou conta dos irmãos, quer falar-me um pouco dessa tarefa
753 L: De certa maneira os meus pais também me responsabilizaram desde muito
pequena,
754 reconheço hoje que sei lidar muito melhor com uma questão doméstica,
755 prontos o facto de lidar com uma casa,
756 com a orientação mesmo de cozinha e tudo,
757 às vezes coisas que não dava valor,
758 mas uma altura convidaram-me para ir cozinhar para um acampamento,
759 era cozinhar para quarenta e cinco pessoas
760 e fui eu que assegurei a cozinha durante uma semana,
761 prontos mesmo em quantidades,
762 lá está, se calhar foi o suporte que eu aprendi na família que me deu essas
bases,
763 se calhar eu própria não dou valor a essas coisas que aprendi, não é?
764 Mas já desde muito nova que sou eu, cá em casa, que vou fazer as compras.
765 A: Desde miúda.
766 L: É, e às vezes reconheço mesmo aqui que cá em
767 casa que muitas coisas estão dependentes de mim
768 e eu gostava que não estivessem,
769 porque eu sou solteira,
770 eu não sei se me vou casar,
771 mas gostava de ter a minha independência,
772 não estivessem dependentes de mim,
773 fazer a minha vida
774 e não ter que estar sempre dependentes, mas desde nova.
775 A: Os irmãos, de certo modo um peso.
776 L: Sentia, porque no fundo era do género

777 com quinze anos, que era a idade que as meninas começavam a sair...
778 O meu pai nunca gostou de ser sozinho,
779 mesmo aos domingos, às vezes aproveitava para dar voltas, arranjar trabalho
780 e então eu com quinze anos estava o meu irmão mais novo com três,
781 ou seja, ficava muitas vezes aos domingos com ele,
782 impedia-me de sair e ficava revoltada,
783 porque no fundo faziam de mim em casa a empregada doméstica
784 Se calhar criou muitas revoltas cá dentro,
785 se calhar, mas que agora com o tempo vou aprendendo a reconhecer isso
786 e acabo agora por ultrapassar,
787 e se calhar começar a ver que até foi importante ter acontecido.
788 A: Praticamente trabalham todos com o pai.
789 L: O mais novo tirou um curso profissionalizante de mesa e bar está na hotelaria,
790 porque entretanto, também achamos que não devia ficar tudo em casa,
791 eu e a minha mãe fomos sempre dizendo tu estuda senão ficas em casa também
792 e um bocado por experiência própria incentivámo-lo a ir fazer outra actividade.
793 E como eu agora vou para Moçambique, são dois meses.
794 A: Dois meses, há muito pouca gente com essa disponibilidade
795 L: Exactamente, não tem remuneração nenhuma,
796 pelo contrário sou eu que pago a viagem.
797 Aquilo é a região de S. (nome da região).
798 A: Trabalhar com jovens?
799 L: É ligada á Sopro, que é uma organização não governamental
800 no fundo é um projecto educativo,
801 foram enviados para lá uns contentores de livros
802 e agora vamos organizar esses livros em bibliotecas
803 e depois ensinar a usá-los
804 e também ensinar dinâmicas de grupo,
805 mesmo de aprendizagem,
806 prontos a melhor forma de dar saída ao material que têm.
807 A: Vai só.
808 L: Não somos oito, mas que nem estavam ligados á minha,
809 é ligada á Sopro, que é uma organização não governamental
810 eu sou sócia e lançaram-me o convite,
811 está um bocado ligada ao colégio de L. Sale
812 e são pessoas ligadas a essa associação
813 e já têm feito outros projectos neste sentido,

814 normalmente vão pessoas mais ligadas aos grupos,
815 que o La Sale tem projectos de formação
816 desde o sétimo ano até aos vinte e tais por aí
817 por isso, normalmente são pessoas desses grupos que têm ido,
818 eu sou a primeira pessoa que vou extra organização.
819 Convidaram-me, eu muito reticente na altura aceitei
820 e agora prontos, dia doze de Julho.
821 A: Desejo-lhe as maiores felicidades
822 L: Vai ser bom, pelo menos é assim pelo tempo que vai ser,
823 para já não é turismo não é e depois o processo em si,
824 normalmente vão outros projectos de outros movimentos
825 e normalmente é um mês ou até menos de um mês
826 nós é muito mais tempo.
827 A: Têm lá apoio.
828 L: Há lá um colégio L. S. os primeiros dias vamos estar lá,
829 mas depois vamos para o interior e não sabemos bem,
830 acho que é os Cambonianos que lá estão
831 e não sei se vamos ter alguma ligação com eles,
832 vamos estar em duas escolas diferentes,
833 portanto vamos ficar quatro em cada escola.
834 A: O material que foi, foi angariado pelo grupo.
835 L: Sim, sim uma recolha, na altura não participei,
836 mas foi campanhas que eles fizeram com os alunos e tudo isso
837 e agora mesmo vamos levar imensos livros,
838 tem a ver com ensino básico,
839 andámos neste momento na recolha de alguns que seja preciso.
840 O que nos interessa saber é quais os livros mais indicados para este ciclo.
841 L: Literatura até infantil, outro dia falaram-nos num que era «Flores para
Crianças»
842 que tem várias desde jogos, contos tudo, acho que são três livros,
843 falaram-nos e vamos comprar para levar,
844 pelo menos um conjunto para cada escola,
845 que nós usamos e depois deixamos ficar
846 e sei lá levar alguns jogos,
847 mas de preferência, o que nós vamos fazer
848 é tentar ver o material que lá têm, material mesmo natural e usá-lo.
849 Pois como muita gente diz e às vezes faz, que é assim ,

850 o que é que adianta levar coisas muito bonitas,
851 do género marcadores não sei que mais, só que depois acabam,
852 adoçam-lhes o bico e depois nunca mais há,
853 então se calhar vamos optar por material de longa duração,
854 lápis de papel, lápis de cor, que dura muito mais tempo,
855 mas depois usar coisas deles, por exemplo produtos naturais,
856 tentar se calhar ver que materiais,
857 inventar cola com materiais que eles lá têm para fazer colagens,
858 sei lá tudo com as coisas que eles lá tenham e nunca substituímos,
859 mas ser apenas um complemento,
860 porque às vezes corre-se um bocado o risco nestes processos de missão,
861 que às vezes deixa marcas que nunca mais passam.
862 A: Tornam as pessoas dependentes.
863 L: Só por isso acho que vale a pena,
864 pela aprendizagem que vamos ter oportunidade de fazer
865 eu continuo a dizer, às vezes somos nós muito mais que aprendemos,
866 aprende muito mais quem está a preparar as coisas, do que às vezes quem
recebe
867 e depois pelo tempo em si que vou estar longe da família, do trabalho,
868 também vai dar para repensar e tal
869 afinal que futuro é que vai ser, não é?
870 Pode ser muito bom nesse aspecto,
871 reorganização de ideias, é pode ser.
872 A: Fale-me um pouco mais da infância
873 L: Lembro-me realmente da primeira classe,
874 porque houve assim uma disputa entre outras
875 pessoas e eu fui a escolhida,
876 ainda hoje me lembro daquilo que li,
877 deve ter sido uma daquelas actividades, festinhas
878 e lembro-me que fixei o poema que li,
879 no fundo é assim eu não era,
880 nunca fui o centro das atenções,
881 mas ali senti-me um bocado isso e compensou um bocado,
882 mas às vezes também me lembro que eu lutava muito para
883 conquistar a atenção das colegas
884 e às vezes achava que se calhar podia ser “chata”,
885 não é às vezes acho que tinha que lutar muito pelas coisas,

886 mesmo até às vezes para conquistar a amizade de uma amiga
887 ou de uma coleguinha,
888 lembro que na primária as mais queridas eram a C. e a S.(nomes de colegas)
889 e então acho que sentia inveja delas,
890 depois até fomos amigas na adolescência.
891 A: Outros episódios.
892 L: Eu sempre gostei muito de escrever e uma das
893 coisas engraçadas,
894 agora primeiro que consiga escrever uma carta é difícil,
895 eu escrevia muito e uma altura eu escrevi um artigo num jornal,
896 um jornal do movimento,
897 foi assim uma coisa tipo uma carta quase
898 e uma das coisas que me causou assim um bocado de alegria
899 foi depois alguém comentar que se serviram daquela carta para reflectir num
grupo
900 e isso foi muito melhor do que outras coisas,
901 saber que alguma coisa que eu pensei, ou que sentia,
902 serviu para ajudar outros, foi importante.
903 Mas apesar de tudo isto eu acho que tenho,
904 às vezes uma imagem negativa acerca de mim,
905 por incrível que pareça, acho que ainda continuo a ter
906 e às vezes acho que forneço uma imagem negativa às pessoas
907 A: Porquê essa ideia?
908 L: eu própria não me consigo mentalizar que se calhar,
909 que os outros se calhar têm uma imagem bastante positiva de mim,
910 mas mesmo assim eu apesar de tudo, não acredito
911 e acho que me falta dar esse passo para acreditar .
912 A: Mais reconhecimento.
913 L: Eu não sei se é reconhecimento,
914 é assim eu não sei o que é que é,
915 porque eu também não faço as coisas para reconhecerem,
916 mas por outro lado não sei o que é que falta para eu sentir que...
917 que me vêm com uma imagem.
918 E depois às vezes fico surpreendida quando às vezes dizem
919 «tu disseste isto em tal sítio »depois fico a pensar
920 " fogo" as pessoas lembram-se do que eu disse,
921 ou às vezes fico surpreendida com pessoas que passo,

922 ocasionalmente encontro ou isso e dizem «lembro-me de si em tal sítio».
923 Fora isso é assim eu vou fazendo as coisas,
924 não no sentido de agradar, mas porque me sinto bem a fazer,
925 agora se agrada ou não,
926 a minha preocupação, muitas vezes, é mais se o que eu faço não vai prejudicar
ou dar uma influência negativa às pessoas,
927 estou mais preocupada com isso, do que dizer assim, vão-me agradecer no fim.
928 Por falar em agradecer, uma altura,
929 acho que às vezes não consigo aceitar bem elogios,
930 tenho dificuldade em lidar com elogios
931 e uma altura, uma miúda de um grupo que eu estava a acompanhar,
932 publicamente estavam a apresentar-se como grupo,
933 há uma freguesia que eu estive a acompanhar
934 e quando comecei com eles eram adolescentes
935 e era um grupo que ninguém foi capaz de se disponibilizar para acompanhar,
936 eu com muito esforço, porque era uma hora um bocado esquisita,
937 fiz um esforço e acompanhei
938 eu não consigo olhar para um grupo que diz assim «eu preciso de ajuda»
939 e virar as costas, acho que vai um bocado contra a minha forma de ser,
940 às vezes preciso de esforçar e se calhar com prejuízo pessoal,
941 do que ver que as pessoas precisam e não
942 e então uma das miúdas, em público ao apresentar o grupo,
943 disse que estavam ali devido a mim
944 e por isso pediu uma salva de palmas para mim,
945 eu senti-me mal, mas muito mal,
946 ainda por cima, porque estavam quase todos sentados e eu de
947 pé a tirar uma fotografia,
948 e depois todos a bater palmas,
949 eu pudesse enfiava-me dentro de um buraco.
950 Prefiro se calhar aquele momentâneo
951 « olha gostei disto, acho que fizeste bem aquilo»
952 do que aquelas coisas públicas.
953 A: Os grupos preenchem-na, mas voltando um pouco às escola
954 L: Eu gostei de estudar,
955 de algumas disciplinas,
956 eu gostava mesmo de algumas disciplinas,
957 lembro-me que gostei de História,

958 gostei de Biologia, de Português
959 e até nessas disciplinas, que envolvia estudar mesmo
960 Eu acho que até era boa aluna,
961 porque conseguia, mais ou menos memorizar
962 e acho que na escola aprendi a memorizar,
963 ainda hoje alguns acham que eu tenho memória a mais, agora já nem por isso,
964 acho que aprendi no fundo a gostar de estudar, de ler,
965 é assim agora quem foi o professor que incentivou isso,
966 não me lembro e se calhar os colegas em conjunto,
967 mas eu lembro-me que no oitavo ano eu devorava livros,
968 se apanhasse um livro pela frente eu devorava-o
969 ainda hoje eu gosto muito de ler e é uma das paixões,
970 se calhar o sonho era estar numa biblioteca a trabalhar
971 para ter muitos livros á minha frente
972 ou então trabalhar numa livraria,
973 no fundo eu tenho essa paixão pela Literatura,
974 agora leio, mas acabo por ler mais livros para me ajudar a preparar(formar),
975 mas às vezes sinto falta do tal livro com princípio, meio e fim tipo romance.
976 Aprendi um bocado essa parte da literatura,
977 ao que isso foi muito importante,
978 mesmo por exemplo as questões práticas,
979 que é o caso do bater à máquina, foi na escola que aprendi,
980 os computadores, na altura era assim uma coisa muito básica
981 e o que aprendemos mais era programação
982 e aí não gostei de programação,
983 mas mesmo a Matemática, eu não fui boa aluna nos princípios,
984 mas o que aprendi no princípio serviu de base par hoje,
985 ser boa a fazer contas a raciocinar,
986 o raciocínio que a gente tem rápido, aprende isso é na escola
987 e se calhar esses primeiros anos,
988 eu acho que fui uma aluna razoável e esforçava-me por isso,
989 essas bases serviram para tudo o resto,
990 se a gente não se aplicasse no início agora também não tinha essas bases,
991 no fundo se a gente não sabe ler, se não sabe a matemática
992 depois também implica travar em todo o resto,
993 acho que tudo esta interligado não é,
994 creio que o ponto de referência mesmo foi a terceira e a quarta classe,

995 se calhar também pelas tais actividades lúdicas que a gente fazia
996 que nos ajudava a ver outras perspectivas
997 se calhar isso também teve muita importância.
998 Talvez eu visse mais a parte séria da escola
999 e as brincadeiras, aí eu não alinhasse tanto,
1000 talvez por na altura eu ser mais responsável,
1001 eu própria achava que não tinha capacidade para brincar,
1002 ou sei lá, não alinhava nas brincadeiras
1003 e se calhar hoje tenho saudades um bocado disso,
1004 porque acho que sou séria nesse aspecto
1005 e às vezes falta-me esse lado de brincadeira.
1006 A: Responsável desde pequena.
1007 L: Exacto e se calhar eu fui reconhecendo,
1008 porque as pessoas têm feito críticas a isso
1009 e tem-me ajudado também a pensar de onde é que vem essa seriedade toda.
1010 Eu acho que nunca aceitei muito facilmente as brincadeiras,
1011 aquelas brincadeiras de disparatar...
1012 sentia-me um bocado mal,
1013 mas gostava de brincar.
1014 Mas tenho também muitas coisas boas,
1015 que às vezes ponho-me a olhar para trás
1016 e digo assim «fogo» nenhuma daquelas colegas tiveram aquilo que eu tive»,
1017 às vezes a tendência, quando a gente chega a uma idade destas, trintas,
1018 é olhar para trás e dizer, não quis casar e afinal...,
1019 mas depois ponho-me a olhar para trás,
1020 elas não têm nem metade daquilo que eu tive,
1021 podem ter filhos, podem ter uma família,
1022 mas em termos de perspectiva de vida,
1023 de realização eu tive muito mais.
1024 Agora acho que sim por tudo aquilo que eu aprendi
1025 e aprendi a ver do mundo e da vida
1026 e depois ponho-me a olhar para essas colegas, que já têm filhos grandes
1027 e depois, até que ponto elas estão realizadas ou não?
1028 É que de facto ter a família,
1029 depois vejo as pessoas mais preocupadas com coisas mais fúteis,
1030 sei lá, coisas mais...,
1031 sei lá se calhar tenho um grau de exigência maior,

1032 até mesmo aquelas fases dos namorados perdidos e não sei quantos,
1033 agora considero bastante positivo tê-los perdido,
1034 porque me ajudaram a lutar por outras coisas.
1035 A: Muito obrigado por partilhar comigo a sua história de formação.

Anexo 9

Entrevistas representativas do percurso dos Alunos

Entrevista narrativa - Vânia

Nome- Vânia (pseudônimo)

Idade- 28 anos

Estado- casada

Nível escolar - Bacharel em enfermagem

Profissão- Enfermeira

2 A - No fundo o que eu tenho pedido a toda a gente, e também lhe peço a si, é que me fale sobre a sua formação, sobre o que teve importância para se tornar na pessoa que hoje é.

10 V - É assim, o percurso para aquilo que eu sou neste

11 momento, surge um bocadinho surge...,

12 só começou por volta do 9º ano, 8º ano, porque eu queria ir para a área das Ciências

13 e houve um bocado influência mais da minha parte,

14 pelas minhas tendências, de eu gostar mais de Matemática, mais de Ciências,

15 coisas mais objectivas do que propriamente línguas, onde as minhas notas eram mais fracas.

16 Optei pela área das Ciências, no 10º optei pela área da Saúde,

17 o que me levou a optar pela área da Saúde foi mais uma vivência,

18 uma vivência mais*** e uma experiência de vida mais virada para os outros

19 e tinha, gostava de cuidar dos outros, de estar com os outros,

20 mas mais numa perspectiva de prestar cuidados, de os tratar e essas coisas.

21 Então começou-se, eu lembro-me que desde pequena, a minha mãe até própria me diz, que eu desde pequena queria ser médica,

22 mas eu nunca me lembro, só me lembro de ter afirmado que queria sempre ser enfermeira.

23 Entretanto no 10º ano, eu estava a estudar, 7, 8,e 9º num colégio particular

24 em que era obrigada a estudar e pronto e tinha outra parte da formação que era um grupo cristão,

25 que me dava uma prática, além dos estudos dava uma formação humana.

26 Entretanto no 10º ano, aquilo era só até ao 9º, eu saí e acabou-se aquele bocado,
27 aquela parte de exigência de estudar, não tinha ninguém que me obrigasse a
estudar.

28 Os meus pais, como nós éramos muitos tinham, foram sempre um bocadinho
desligados do nosso aproveitamento escolar,

29 sabiam que nós andávamos na escola, interessavam-se pelas notas,

30 mas depois obrigarem-nos a estudar, entre aspas,

31 deixavam-nos muito ao nosso critério.

32 Depois quando eu passei para a escola oficial, as coisas pioraram um

33 bocadinho e andaram um bocadinho para trás.

34

35 A - No colégio era interna?

36

37 V - Não, não, externa, vinha ficar todos os dias a casa e pronto,

38 tínhamos lá aulas e vínhamos embora.

39 Depois no 10º ano fui então para a escola oficial

40 e como não tinha ninguém que me obrigasse a estudar, queria era mais
brincadeira, e as coisas começaram a andar para trás,

41 tirei más notas e estava...

42 e um dia, já no 11º ano, estávamos a conversar com colegas e apareceram os
panfletos da Força Aérea e tinha lá curso de enfermagem.

43 Uma boa hipótese, as minhas notas não davam para uma escola oficial,

44 eu não sabia as médias, as minhas notas eram bastante baixas,

45 é uma boa hipótese, concorrer e tirar lá o curso já por a Força Aérea.

46 Entretanto fiz, pronto inscrevi-me, não disse nada aos meus pais,

47 inscrevi-me para fazer os testes, só disse quando foi para fazer os testes, que ia
para a Força Aérea,

48 os meus pais pensavam que eu estava a brincar, porque eu digo

49 sempre as coisas a brincar. Fui para a Força Aérea, só que...

50

51 A - Que idade tinha quando se inscreveu?

52

53 V - 18 anos, portanto eles podiam não gostar, mas nunca me podiam proibir
porque eu já era maior de idade.

54 Pronto, eles no início custou-lhes um bocado a digerir

55 e foi um corte muito radical com esta zona, com este ambiente aqui do Norte.

56 Porque uma mulher na tropa, era a primeira aqui desta zona,

57 fazia muita confusão a certas pessoas.

58 Entretanto eu fui para a Força Aérea, tive lá a fazer o curso e tudo

59 é uma visão completamente diferente da vida, porque aquilo quando a gente vai parece um mar de rosas, tudo promessas, tudo promessas

60 e quando a gente está lá dentro vê o que na realidade é.

61 Então, mal fiz o curso, foi um curso de cariz avançado que me deu noções para estar a trabalhar lá, era um curso de quatro meses.

62

63 A - Um curso intensivo de?

64

65 V - Era mais que socorrismo, era...

66

67 A - E além?

68

69 V - Além disso?

70

71 A - Além do Socorrismo?

72

73 V - Além disso, porque nos davam noções básicas de enfermagem,

74 noções de, por exemplo, se houvesse uma guerra de químicos, de nuclear, o que é que a gente havia de fazer,

75 porque quem está..., nas bases não tem enfermeiro,

76 são os próprios socorristas que tem que fazer tudo

77 e que tem que identificar o que é que as pessoas têm e tem que as encaminhar.

78 E quando vão para as semanas de campo também tem que fazer isso,

79 não vai um enfermeiro porque isso é muito dispendioso.

80

81 A - Algumas noções já de protecção civil, digamos?

82

83 V - Sim, sim, tudo isso.

84 Depois eu apercebi-me que lá dentro, se eu tirasse lá dentro o curso de enfermagem

85 ficaria lá a vida toda, eu não queria.

86 E então, eu fiquei a trabalhar, como eu fiquei com boa nota no curso,

87 eu fiquei a trabalhar no sítio onde eu queria, que era no Hospital Central da Força Aérea.

88 Entretanto, porque isso estava na possibilidade de eu ir estudar à noite.

89 Não percebi que as consequências, se eu tirasse o curso lá dentro,
90 além de ter que ficar a vida toda, provavelmente a esta hora ainda não tinha o
curso tirado porque além de...,
91 pronto, além de ter, como eu já disse ter que ficar lá a vida toda,
92 aquilo era por antiguidades.
93 Eu tinha muita gente à minha frente para ir tirar o curso de enfermagem,
94 porque além de ter..., eu quando entrei, entrei em 92 para a Força Aérea
95 eu tinha cerca de 30 pessoas à minha frente
96 para tirar o curso de enfermagem e eram três por ano.
97
98 A - Só 3...
99
100 V - Três vagas por ano, portanto havia muita gente.
101
102 A - Havia uma lista de espera...
103
104 V - Uma espera muito grande, então eu disse, não, eu vou pedir,
105 vou escolher um serviço, uma vez que tinha hipóteses, porque aquilo depois as
colocações dentro das unidades ao final dos cursos é por notas.
106 Eu tinha-me aplicado bastante no curso e estava a estudar aquilo que eu
gostava e fiquei em 1º lugar no curso.
107 Então eu escolhi o sítio onde queria ficar dentro do Hospital,
108 escolhi um sítio onde só trabalhava das 8.30h às 4.30h, dava hipótese de eu ir
estudar à noite.
109 O primeiro ano que estive não pude ir estudar, porque o curso começou em
Setembro e acabou em Dezembro,
110 já não me dava para matricular na escola, tive aquele ano de pausa.
111 No 2º ano matriculei-me então na escola, acabei de fazer o 11º que estava
incompleto à noite,
112 fiz o 11º à noite, faltava-me cinco disciplinas, eu fiz as cinco disciplinas naquele
ano.
113 No ano seguinte fiz o 12º e acabei com notas espectaculares,
114 a estudar à noite foi quando eu tive as melhores notas, porque aplicava-me
mesmo a sério.
115 No ano a seguir, portanto, estava há 3 anos na Força Aérea, sempre a trabalhar
de dia e a estudar à noite.

116 No ano a seguir concorri para a Universidade, concorri para a Escola de Enfermagem

117 e só escolhi enfermagem nas cinco opções ou nas seis opções de ingresso, eu pus só 3

118 e pus as 3 escolas de enfermagem de Lisboa.

119 Fui fazer as provas de aferição, foi fazer as provas de aferição de Matemática,

120 sim fui fazer as provas específicas de Biologia e Química.

121 Entrei logo na 1ª opção que era a Escola Superior de Calouste Gulbenkian de Lisboa

122 e então aí tive que dar uma reviravolta muito grande na minha vida,

123 que era na vida profissional, ainda me faltava um ano e dois meses para sair da tropa e eles não me deixavam sair e faltava

124 e nem eu me interessava sair porque na altura eu já estava a ganhar o meu dinheiro,

125 já estava a ganhar o meu ordenado,

126 era eu que me sustentava e sair antes do tempo, tinha que voltar a ser sustentada pelos meus pais e essa ideia não me agradava.

127 Entretanto também tinha que mudar o meu horário de trabalho, porque eu estava a trabalhar das 4.30 h às 5h, das 8.30h às 4.30h

128 e o horário de escola era das 8h às 4h da tarde e não podíamos faltar porque chumbávamos por faltas.

129

130 A - Não havia excepção para os trabalhadores-estudantes?

131

132 V - Não porque o estatuto de trabalhador-estudante nas aulas de enfermagem não funciona,

133 porque são aulas de assistência obrigatória, são as teórico-práticas.

134 Apesar de haver aulas práticas, eles implicam, eles dizem sempre que o curso de enfermagem,

135 agora a legislação já mudou, mas na altura andei a batalhar durante quase 3 meses

136 para me justificarem as faltas, uma vez que estava a trabalhar e não,

137 tanto que no 2º semestre do 1º ano tive que fazer um

138 requerimento para não chumbar mesmo por faltas.

139 Entretanto tive que mudar, tive que mudar para o internamento, o internamento era por turnos,

140 faltava às aulas quando estava a fazer manhãs, se não conseguisse trocar,

141 se não saía mais cedo das aulas e ia trabalhar e depois fazia noite e no dia seguinte ia estudar, ia para a Escola.

142 Assim passou-se o 1º ano, agarrei as férias...

143

144 A – Depois de trabalhar ia para as aulas, não descansava nada?

145

146 V - Não, não, por exemplo fazia..., estava a estudar das 8h às 4h, se viesse fazer tarde, tinha que sair às 3h30,

147 não ia às duas últimas aulas, não ia das 3 às 4h e das 4 às 5h,

148 porque não ia sair a meio da aula, às 3 horas ia-me embora,

149 fardava-me, ia trabalhar, fazer a tarde, saía à meia noite, muitas vezes

150 depois de sair, porque no trabalho não dava para estudar, ia estudar até às 2, 3 da manhã e depois ia dormir,

151 às 8h, às 7h30 da manhã levantava-me ia para o trabalho, ia para a escola até às 5h,

152 ai não, espera lá, lá fazia-se tarde e noite seguido, portanto eu entrava às 5h só saía às 8h da manhã do dia seguinte.

153 Nem sequer descansava.

154

155 A - Pois era isso que eu estava...

156

157 V- Lá no Hospital, é que faziam era tarde e noite seguido

158 e depois tinham-se 3 dias de folga.

159 Eu fazia portanto, entrava às 4 da tarde, saía às 8h da manhã, muitas vezes ficava, aproveitava

160 como habitualmente o enfermeiro lá, aquilo é um sítio sossegado e

161 eram enfermeiros que trabalhavam em muitos sítios, em 2, 3, sítios,

162 a maior parte das vezes passavam a noite a descansar, eu dizia, não se preocupe, eu fico acordada porque eu vou estudar

163 e vocês não se preocupe, se for preciso eu chamo.

164 E muitas vezes passava a noite inteira a estudar nomeadamente, porque eu trocava sempre as noites,

165 dias em que por exemplo, tivesse testes no dia seguinte, ficava a noite a estudar e depois ia fazer teste e vinha dormir.

166 Portanto saía às 8h, quando precisava de sair mais cedo ou chegava mais tarde às aulas,

167 porque eu saía às 8h e a escola começava às 8h, ia ou pedia à colega para sair mais cedo ou então chegava mais tarde às aulas.

168 Na altura tinha uma motoreta que comprei de propósito para isso...

169 Uma scooter digamos. Comprei exactamente para fazer esse trajecto

170 porque a escola era relativamente perto, eu em 5 minutos punha-me na escola,

171 também não apanhava trânsito com aquilo.

172

173 A - Tinha uma vida extremamente ocupada.

174

175 V - Sim, sim, e então ia para a escola, muitas vezes, as primeiras horas era extremamente custoso, mais à base de café.

176 Quando fazia isso, depois chegava e dormia, pronto não havia problema.

177 A parte mais complicada começou a ser quando....,

178 isso também deu, criou uma revolta muito grande em mim e que era,

179 quando eu precisava de trocar, eu era militar.

180 Bom, as horas de qualidades, são chamadas horas de qualidade no trabalho hospitalar

181 que é aquilo que se paga mais além do trabalho, das horas que se faz normalmente.

182

183 A - Horas extras?

184

185 V - Não, não, é uma percentagem que se paga sobre as horas, nas tardes, nas noites e nos fins de semana,

186 que são a 100 ou a 50%, ou a 150%, depende da colocação da hora.

187

188 A - Há um valor diferente das horas, digamos?

189

190 V - Sim. E era assim, eu era militar, eu não ganhava isso, todas as minhas colegas eram civis e ganhavam isso.

191 Porque eu era militar, eu independentemente das horas que tivesse,

192 do trabalho que tivesse, das horas que trabalhasse, ganhava sempre o mesmo.

193 E elas não, elas tinham uma, pronto, regiam-se por outro regime, que era o da função pública,

194 que tem esses benefícios pelo trabalho nocturno e fora de horas

195 e ao fim de semana.

196 E começou a ninguém querer trocar comigo, porque é assim, eu de manhã,

197 as manhãs são pagas todas iguais, as manhãs eu não as podia fazer,
198 só podia fazer tardes ou noites ou manhãs fins de semana que tem
199 esse tal acrescento.
200
201 A - Claro, como tinham...
202
203 V - Como perdiam muito dinheiro, que eu tinha a noção perfeita que eles perdiam
muito dinheiro, não queriam trocar,
204 eu também as entendo porque elas ganhavam já pouco e para perder as horas
de qualidade...
205 É, era um bocado chato, então aquilo começou a ser um bocado complicado
porque é assim
206 o meu chefe não me dava os dias para os testes, porque não tinha pessoal,
ninguém trocava comigo.
207 Eu cheguei a um ponto em que, estive quase, disse não, eu não aguento isto, eu
vou meter o papel e vou-me embora.
208 Se me deixarem ir embora deixam, se não me deixarem ir, tem que resolver
isto...
209
210 A - Embora do Exército...?
211
212 V - Da Força Aérea, tenho que resolver isto de outra maneira.
213 Entretanto as coisas foram-se compensando, cheguei a altura dos estágios,
214 os estágios é das 8h às 4h todos os dias, de 2ª a 6ª.
215 Eu não tinha tirado férias no ano anterior de propósito,
216 passei as férias para o ano seguinte e tirei portanto um mês, que era o tempo de
estágio,
217 tirei logo um mês em Janeiro e deixei as férias, portanto estávamos em noventa
e seis,
218 eu tirei um mês de férias em Fevereiro, que era o correspondente a 95
219 e depois em Maio fiz as férias de 96 porque eu ia, eu já tinha metido os papéis
para sair
220 em Junho, quando completava os quatro anos de Força Aérea.
221 Só que a resposta ainda não tinha vindo enquanto eu estive de férias.
222 Entretanto as coisas vieram positivas, disseram tudo bem, eu podia sair,
223 não havia problemas porque senão eu não conseguia acabar o 2º estágio e
224 reprovava o ano, ficava um ano à espera para fazer outra vez o 2º semestre.

225 Entretanto eu estava, entretanto eu saí, deixei de viver lá na Base,
226 porque as coisas estavam a tornar-se insustentáveis, porque eu queria estudar à
noite e tinha mais 10 pessoas a dormir comigo
227 e então eu aluguei uma casa, onde estava a viver mais uma colega e pronto
nessa altura, do estágio era mais simples do que...,
228 pronto ficava em casa e descansava o tempo que fosse preciso e
229 não tinha que dar justificações, nem ninguém a chatear-me quando eu quisesse
estudar até tarde.
230 Pronto, lá saí da Força Aérea, acabei, entretanto, antes falei com os pais,
perguntei qual era a opinião deles,
231 eles concordaram comigo que eu devia sair e seguir o curso em frente.
232 Entretanto o 1º ano acabou, eu tive que meter um requerimento porque eu tinha
faltado imenso,
233 devido a não quererem trocar comigo, de cada vez que eu faltava,
234 faltava no mínimo uma manhã por semana,
235 que era um dia em termos de aulas e isso prejudicou-me imenso, imenso.
236 Eu tive que meter um requerimento, mas o meu benefício é que eu tinha notas,
apesar de faltar muito eu tinha notas elevadas,
237 tinha notas boas e pronto e tiraram-me as faltas todas que eu vinha às aulas
teórico-práticas.
238 Fui para estágio, acabei o 1º ano, depois o 2º e o 3º ano fiz normalmente, muito
mais fácil.
239
240 A - Esses estágios eram em hospital?
241
242 V - Hospitalares, hospitalares, estágios hospitalares.
243
244 A - Mas no fundo para si não era novidade, já exercia, por causa de estar a
trabalhar, digamos, na Força Aérea.
245 V - É assim, eu estive a trabalhar no Laboratório
246 e estive a trabalhar no Serviço de Internamento. Isto ajudou-me imenso.
247 O Laboratório ajudou-me imenso porque nós tínhamos uma disciplina que era
Microbiologia
248 e pronto e tínhamos que perceber um bocado o que é que se passava
249 na Bioquímica e na parte da Hematologia dos doentes,
250 isso ajudou-me imenso porque aqueles valores já não eram estranhos para mim.
251

252 A - Levava o saber desse serviço de Laboratório.

253

254 V - Completamente. E o trabalho na enfermaria com os doentes,

255 não que eu fizesse um trabalho de enfermagem, eu fazia um trabalho de auxiliar
mas dava uma visão completamente...,

256 quando eu fui para o Hospital, o Hospital já não me metia medo,

257 já não me metia..., eu conseguia estar num à vontade que muitos

258 meus colegas não conseguiam.

259

260 A - Havia uma saber...

261

262 V - Já vinha de trás.

263

264 A - Esse saber que vinha do exercício da Força Aérea.

265

266 V - Sim, sim. É assim, aqueles anos que eu estive na Força Aérea, apesar do
último ano ser muito custoso,

267 foi muito proveitoso, foi, porque me deu noções e conseguia ver,

268 conseguia ver uma enfermagem de uma maneira diferente.

269 Então acabei lá os dois anos, completei o curso em 98 e desde então comecei a
trabalhar,

270 eu inicialmente queria ir, fui trabalhar para o hospital de Sta. Marta,

271 inicialmente eu queria ir para um serviço de Medicina.

272 Pronto, Medicina Geral onde geralmente há a população daqueles serviços da
população muito idosa, pessoas com AVC, pessoas...

273

274 A - AVC?

275

276 V - É um acidente, vulgo chamados trombozes, pessoas em fases terminais.

277 Agora começa a aparecer uma população mais jovem, pessoas com sida, que
estão...

278

279 A - Digamos de longa duração.

280

281 V - Longa duração, são doentes que são extremamente dependentes

282 e em que o gasto, entre aspas, o gasto de tempo da enfermagem com esses
doentes é extremamente elevado.

283

284 A - Era uma área que a atraía?

285

286 V - Era, porque é assim, do meu percurso todo do curso, o estágio que eu gostei mais foi Medicina,

287 de todos, todos, desde materno-infantil, das grávidas e o pós-

288 parto, da Pediatria, desde a Cirurgia, as especialidades, a Neurologia, a

289 Urologia, o estágio de Centro da Saúde. O que me fascinou mais foi a Medicina e eu queria ir para Medicina.

290 e então cheguei lá e disse ao enfermeiro-director, eu quero ir para o serviço de Medicina e naquela altura podíamos quatro.

291

292 A - Mas, tinham essa opção de escolha?

293

294 V - Tínhamos, tínhamos ido quatro para aquele Hospital do mesmo curso, da mesma turma, tínhamos ido quatro.

296 Entretanto aquelas duas colegas, tínhamos combinado que íamos todos para

297 o Serviço de Medicina, lá para o Sta. Marta.

298 Entretanto as minhas colegas, estava-se a fazer uma unidade nova,

299 uma unidade espectacular de Cirurgia Cardio-Torácica, onde fazem a operação aos corações e aos pulmões.

300 E elas foram lá e o enfermeiro director mostrou-lhes aquilo e elas ficaram fascinadas,

301 já não quiseram ir para o de Medicina.

302 Não quero saber, vocês vão para a Unidade, não quero a Unidade nem quero saber.

303 Eu vou para a Medicina.

304 Havia outra colega que ia comigo também não queria a Unidade,

305 entretanto quando nos fomos inscrever e fazer a inscrição como deve

306 ser, o enfermeiro director disse: vocês as duas vão para a Unidade,

307 se daqui a um mês ou daqui a dois meses ou daqui a três meses vocês não gostarem daquilo, eu mudo-vos para a Medicina,

308 porque não há problema, porque há falta de pessoal em todo o lado.

309 Entretanto, pronto começamos lá a trabalhar, só que a gente não começou pela Unidade, porque aquilo tinha um programa,

310 o serviço por onde a gente foi tinha um programa de integração de dois anos que incluía enfermaria e inclui a unidade,

311 então passei os primeiros, os primeiros 4 meses na enfermaria
312 a cuidar dos doentes quer no operatório, quer no pós-operatório mais tardio.
313 Só depois é que passei para a Unidade.
314 Entretanto, pronto fiz aquele percurso,
315 desde então fiquei sempre na Unidade,
316 houve depois uma remodelação em serviço com a abertura da unidade nova,
317 em que foi preciso cingir os serviços a duas equipas de enfermagem diferentes.
318 Apesar de terem a mesma chefia os serviços são diferentes, porque o espaço
físico...,
319 inicialmente quando eu fui para lá a unidade de enfermaria ficava no mesmo
corredor e as equipas de enfermagem era a mesma que dava apoio aos dois lados,
320 dois elementos ou três elementos conforme tivesse a enfermaria iam para a
321 enfermaria e o resto da equipa ia para a unidade.
322 Com a abertura da outra unidade, sendo noutro bloco, era exactamente no lado
oposto...
323
324 A - E a enfermaria da unidade?
325
326 V - A enfermaria é assim, são os doentes quando vão da rua para serem
327 operados, ainda não estão preparados...
328
329 A - No pré, digamos?
330
331 V - No pré-operatório. E são os doentes no pós-operatório mais tardio, quando já
não precisam de cuidados imediatos, ou cuidados intensivos,
332 não de cuidados intermédios, são doentes que já são autónomos, só tem o
penso para fazer,
333 fazem todas as actividades de vida que tem que fazer.
334
335 A - E a unidade?
336
337 V - A Unidade não, a Unidade são os doentes quando saem do bloco e ficam
338 totalmente dependentes, estão monitorizados, tudo e mais alguma coisa,
339 são um espaço entre 24 a 48 horas.
340 Cuidados intensivos, porque é naquela fase em que as coisas podem acontecer,
341 24 horas para aqueles doentes que estão mais estáveis, para aqueles doentes
que correu tudo bem,

342 está tudo a correr dentro do normal numa cirurgia cardíaca,
343 são passados para os intermédios, que são, já são cuidados mais...
344 pronto há uma vigilância grande também, mas menor do que nos intensivos.
345
346 A - Não chegou a ir para a Medicina?
347
348 V - Não, não cheguei a ir para a Medicina.
349 Depois como eu comecei na enfermaria, ***completamente diferente porque é
350 assim,
351 eu não gostei, eu detestei o meu estágio de Cirurgia e disse que nunca havia de
352 ir para um serviço de Cirurgia.
353
354 A - Isso no estágio?
355
356 V - Isso, não, quando eu fui iniciar a vida profissional, disse eu não quero ir para
357 a Cirurgia
358 porque eu não gosto de Cirurgia, nunca gostei de Cirurgia,
359 porque o meu estágio correu-me mal e a experiência do estágio marca-nos muito
360 para as nossas opções futuras.
361 A - Compreendo
362
363 V - Eu disse, eu não quero, eu não quero, pois, havia de calhar mesmo no
364 Serviço de Cirurgia!
365 Pronto, voltando atrás, quando os serviços se separaram,
366 as equipas tiveram que se separar e eu não queria ir para a Unidade,
367 só que, eu não tinha assim, nós podemos dar a nossa opinião, mas os chefes é
368 que decidem e a gente vai para onde nos mandarem.
369 Se a gente não quiser para onde nos mandarem,
370 a gente só tem uma hipótese, vai-se embora, é assim.
371 E então eu fui para a Unidade, no início era muito mau porque nós estávamos
372 habituados a estar todos juntos,
373 se as coisas estivessem...na enfermaria, íamos ajudar na enfermaria, se as
374 coisas pior ...
375 na Unidade, aí não, aí não havia hipótese, as coisas quer estivessem bem,
376 quer estivessem mal o pessoal era pouco, tinham que se desenrascar.
377
378 A - Esta reduzido.

371

372 V - Estava reduzidíssimo, é os mínimos dos mínimos, chegávamos a estar 3 na
Unidade para 5 doentes,

373 é assim, não é rácio, rácio entre aspas,

374 universalmente está convencionado que uma Unidade de Cuidados Intensivos,
dois doentes para um enfermeiro,

375 só que na nossa Unidade não dá para isso, tem que ser menos.

376 Porque nós, os doentes tão depressa estão bem, como estão mal.

377

378 A - É uma Unidade com carências.

379

380 V - É, com situações específicas porque é assim um doente pode estar

381 perfeitamente normal, as coisas estarem tudo bem

382 e de um momento para o outro parar e está o caos instalado.

383 É que os outros doentes deixam de se assistir,

384 há pelo menos 3 ou 4 enfermeiros que ficam ali ocupados só daquele doente o
resto...

385

386 A - Fica sem assistência.

387

388 V - E pronto, fui para a Unidade muito contrariada, mas fui.

389 Entretanto aquilo começou-se a recompor, a Unidade começou-se a recompor,

390 pronto, tive um ano mais ou menos, não, seis meses na Unidade****,

391 depois aquilo tem quatro valências até,

392 que é a Unidade de Adultos, onde são operados os adultos que vão para lá,

393 são unidades de Pediatria, que é onde são as crianças operadas e vão para lá,

394 tem a Unidade de Transplante e tem a Unidade de Infectados,

395 que é por exemplo, quando algum doente que fica lá mais tempo ou que fica
mais tempo ventilado,

396 normalmente esses doentes apanham infecções devido às condições que têm

397 e então tem que ser passados para isolamentos, para não infectar o resto.

398

399 A - Sim.

400

401 V - Pronto, entretanto, reformulou-se as equipas,

402 as equipas ficaram melhores,

403 havia necessidades na Pediatria e eu disse, pronto, já me calhou a sorte.

404 Eu sempre disse, eu vou à Pediatria fazer festinhas aos meninos, brincar com eles, mas a seguir vou-me embora.

405 Da minha equipa não havia, não havia mais pessoal para fazer **na Pediatria se não eu.

406 Não quero fazer, deixem-me estar na Unidade dos Adultos que eu não quero fazer.

407 O meu chefe disse, é assim, V. você não tem, você sabe que este serviço tem duas valências,

408 tem os adultos e tem a Pediatria, você sabe que no Programa de integração está implementado a integração na Pediatria.

409 Eu sei chefe, mas eu não quero! É assim, você não tem muita escolha, ou vai ou vai.

410 Pronto, comecei a fazer o estágio na Pediatria em, eu entrei para o serviço em 98, comecei a fazer o estágio em Pediatria em 99.

411

412 A - Mas esse estágio já é um estágio interno à profissão?

413

414 V - Sim, sim, interno à profissão, já, esse estágio é em 99, é, vai fazer dois anos agora em Agosto, que eu estou na Pediatria.

415 Ocorreu uma escalada extremamente rápida, nem me deu para habituar ainda a estar com segurança ****

416 saltar para a Pediatria que é muito mais complicado.

417 Tive que saltar logo para o outro... em que é um lugar em que é preciso estar muito mais atento, é preciso,

418 é um lugar muito mais stressante, muito mais, mexe muito connosco.

419

420 A - A Pediatria?

421 V - Pediatria, mexe muito connosco, principalmente porque são extremamente fragilizados, tanto os miúdos como os pais.

422 É muito mais difícil lidar com os pais duma criança que está mal, do que propriamente com a criança.

423

424 A - Os pais acompanham-nos?

425

426 V - Os pais podem estar 24 horas.

427 Pois, aquilo começou na integração, numa integração na Pediatria,

428 não correu lá muito bem, porque eu estava com uma colega que ainda estava

429 há pouco tempo na Pediatria também.

430

431 A - Digamos que o acompanhamento...

432

433 V - O acompanhamento e o apoio não foi lá muito, muito eficaz,

434 não foi lá muito bom.

435 É o que eu digo, eu tive um bocado a minha integração activa na Pediatria

436 às minhas custas.

437

438 A - Faltava alguém para apoiar?

439

440 V - Sim, sim, porque é assim, há situações que a gente está, não está minimamente desperta para elas porque...

441

442 A - São novas.

443

444 V - São situações específicas das crianças, não tem nada a ver com os adultos.

445 Eles fazem um tipo de operações que é impensável fazer nos adultos

446 e os adultos o que é que se faz, troca-se próteses, fazem-se bypasses,

447 que é fazer canais da circulação do coração por fora do coração

448 e na Pediatria não se faz nada disso.

449 Na Pediatria remenda-se o que está mal, conserta-se, faz-se,

450 troca-se as voltas ao coração, na Pediatria o cirurgião é um artista porque ele, é assim ele***

451

452 A - Ele reconstrói digamos.

453

454 V - Nem reconstrói, porque ele não tem hipóteses de reconstruir...

455 Não tem hipótese de reconstruir corações mal formados.

456 E então, é fascinante por isso, é muito bom por isso

457 e digo agora sim, trabalhar na Pediatria ou trabalhar nos Adultos, prefiro trabalhar na Pediatria nesta altura.

458 Mas naquela altura para mim era extremamente angustiante, porque eu não tinha a quem procurar apoio,

459 a minha colega que me estava a integrar tinha pouca experiência de Pediatria.

460 Eu pedia coisas para estudar, eu não tinha, aquilo estava-se a tornar tipo um pesadelo.

461

462 A - Pedia?

463

464 V - Ia buscar, ia procurar eu, ia buscar à Internet,

465 pedia livros emprestados porque eu tinha comprado livros

466 e muitos livros de cuidados intensivos de adultos.

467

468 A - De adultos.

469

470 V - Eu comprava muito livros, tinha comprado 3 ou 4 onde me tinha apoiado para fazer a minha formação teórica para os adultos.

471 De repente, eu vejo-me metida na Pediatria, em que eu não tenho conhecimentos básicos de Pediatria.

472 Tenho noções básicas de Cuidados Intensivos...

473

474 A - Mais gerais, digamos.

475

476 V - Gerais, que não são pediátricos, doenças que eu nunca ouvi falar,

477 cirurgias que eu nem sei o que é que se passa naquele coração e

478 como é que essa operação se faz.

479 Quer dizer, é normal para um adulto ter, vamos lá a ver, na parte

480 respiratória, ter 95% de saturação mas há crianças que se tiverem 95 de

481 saturação é mau, eles tem que ter mais baixo.

482

483 A - É mau.

484

485 V - É assim, como é que eu sei, agora sei, como é que eu sei que..., na altura, que a mudança que 95% é mau?

486 Ou 100% de saturação é bom, eu não sabia.

487

488 A - O que é ter 100% de saturação?

489

490 V - A saturação é a quantidade, é medida através **cutânea por um sensor que dê a quantidade de oxigénio que está preso à hemoglobina e que faz 100%,

491 que percentagem de hemoglobina é que está presa com o oxigénio

492 e que permite uma oxigenação eficaz de todo o organismo,

493 isso é um dos parâmetros que avalia se a pessoa está a entrar em dificuldade respiratória, se está a entrar em cansaço,
494 se tem muitas secreções, ou se vai parar de respirar.
495 Com secreções começam a descer progressivamente, quer dizer uma criança que tem 90 de saturação pode ser bom e pode ser ótimo.
496 Uma que tem 60 pode ser mau, pode ser ótimo.
497
498 A - Depende.
499
500 V - Depende das situações, tem algumas coisas extremamente difíceis, específicas.
501 Enquanto que nos adultos não, nos adultos é tudo igual.
502 Se for as próteses, se for uma prótese é tudo igual, rege-se tudo pela mesma coisa. As crianças não.
503 As crianças não, cada criança é uma coisa extremamente difícil.
504
505 A - E como fez a aprendizagem das crianças?
506
507 V - Procuro livros ***.
508
509 A - Mas procura sozinha ou com orientação?
510
511 V - Não, sozinha.
512
513 A - Não há ninguém para a orientar?
514
515 V - Agora há, eu começo, desde então, pedi à minha colega, como ela não me dava, eu procurava outras pessoas...
516
517 A - Mas ela não dava porque...
518
519 V - Pois não consigo perceber, eu muitas vezes lhe perguntava e ela dava-me respostas dadas,
520 eu pensava assim para mim, para me dares essa resposta,
521 acabava por não perguntar-lhe...
522
523 A - Não a satisfaziam as respostas.

524

525 V - Não. Ia perguntar a outra ou à responsável da Unidade

526 ou a uma chefe de equipa que não era ela, era outra pessoa

527 ou procurava na bibliografia na Biblioteca de serviço que a gente tem lá,

528 da Pediatria, exclusivamente Pediátrica ou...

529

530 A - Digamos auto-formação.

531

532 V - Sim, eu acabei por fazer o meu estágio, a minha integração na Pediatria, foi muito à minha custa.

533 E noto, que agora devido a isso, apesar de há dois anos já estar quase há dois anos na Pediatria ainda tenho muitas falhas.

534 Ainda há coisas que eu preciso de ir ver aos livros,

535 a ver se aquilo está a bater certo e se está, se é realmente aquilo que é necessário.

536 E outra coisa que é muito importante na integração que eu não tive,

537 é uma pessoa sentir-se segura naquilo que se está a fazer.

538 Como eu não tive esse apoio, ainda agora nas situações mais de urgência, sim de urgência,

539 sem falar nas de urgência, as situações de urgência, nas situações mais complicadas,

540 eu fico extremamente ansiosa e fico com um stress, uma coisa...,

541 que é assim, às vezes até bloqueio o próprio raciocínio.

542

543 A - Duvida do seu saber?

544

545 V - Está bloqueado, tão nervosa que eu nem consigo pensar, a situação, às vezes é...,

546 depois aquilo desencadeia-se, com as crianças, desencadeia-se duma forma tão rápida,

547 tão rápida, eles tão depressa estão bem e rapidamente ficam mal e depois demoram imenso tempo a recuperar,

548 imenso tempo a recuperar. E então...

549

550 A - E não há a certeza de...

551

552 V - Não, a própria situação em si, a própria situação em si,

553 depois é assim, é muito difícil uma situação quando as coisas começam a complicar, os pais apercebem-se.

554 Depois temos que lidar com a situação e com os pais.

555

556 A - Claro.

557

558 V - É assim, explicar a um pai que perceba, o que se está a passar é fácil, mas a maior parte dos nossos pais são de...

559

560 A - Reagem mal...

561

562 V - Não é reagem mal, eles não conseguem perceber o que é que se está a passar com o filho porque não...

563 Não entendem que aquilo, pronto, que é normal,

564 por exemplo uma criança que está, que tem um problema cardíaco e que não é..., e que demora muito tempo a ser corrigido

565 ou porque não tem peso ou porque está infectado ou porque...

566 Por quaisquer motivos que atrasam,

567 muitas vezes esse atraso vai deteriorar a parte pulmonar,

568 então eles não percebem, eles perguntam assim: mas porquê, o coração não está tratado,

569 o que é que está pior, é os pulmões ou o coração?

570 É tudo, temos que dar tempo para ele recuperar por ele,

571 a gente está a fazer o máximo por ele, mas não pode, não pode respirar por ele,

572 não pode bater o coração por ele, temos que dar tempo a que ele recupere por ele.

573 Eles muitas vezes não entendem, alguns são de, como é que eu hei-de dizer, de nível de compreensão,

574 não é de compreensão, nível de..., a gente está a dizer-lhe as

575 coisas e eles parecem que percebem, mas não percebem,

576 porque eles não conseguem absorver a informação que a gente lhe dá.

577

578 A - Emocionalmente está perturbado

579

580 V - É mais assim, a noção que eu sinto é que quando eles têm uma formação,

581 ligeiramente mais elevada eles conseguem perceber

582 e conseguem acalmar o bebé, eles ficam um bocadinho mais calmos.

583 Quando eles têm uma instrução e uma formação mais básica, são pais
extremamente ansiosos...

584

585 A - Funciona mais a emoção.

586

587 V - A emoção é quando são bebés que não têm só a deficiência cardíaca,
588 as coisas ainda se tornam muito mais complicadas, porque os pais
superprotegem aqueles filhos em deterioração de tudo,
589 de tudo, desde a vida deles, desde a vida familiar,
590 desde a vida dos outros filhos, tudo, deterioram tudo,
591 exclusivamente naquela criança, que muitas vezes traz problemas gravíssimos
592 porque os outros filhos acabam por ser negligenciados.
593 Nós temos lá um caso que esse foi do pior que podia haver,
594 era uma bebé que não tinha hipóteses de sobreviver, não tinha, porque ela era
mal formada a nível de fígado,
595 era mal formado a nível de rim.

596

597 A - Más formações congénitas.

598

599 V - Tudo, era cega, não falava, tinha más formações cardíacas graves
600 e os pais decidiram investir tudo naquela criança que não tinha hipótese de viver.
601 E tinham outra menina, tinham outra menina,
602 desde que a criança nasceu, andava em consultas para Psiquiatria,
603 até que um dia deixou uma carta aos pais a dizer que desejava que a irmã
morresse, porque já não estava a aguentar mais.

604

605 A - Via-se negligenciada.

606

607 V - Completamente rejeitada, aqueles pais completamente rejeitaram a outra
filha
608 e apegaram-se só aquela e aquela acabou por falecer porque não tinha hipótese.
609

610 A - E vocês aí não podem intervir, é do foro privado.

611

612 V - É do foro familiar, a gente não intervém,
613 a gente convida muitas vezes quando os pais têm filhos...
614 a gente diz: olhe, nos primeiros dias em que os meninos são ventilados,

615 e que em princípio não vão ser estudados, não há nada a fazer, o seu filho está
a dormir,
616 a gente tem que o manter a dormir, ele tem que estar quieto, tem que estar
sossegadinho,
617 a gente se ele acordar vai ter que o pôr a dormir outra vez com medicamentos,
618 você vai para casa, descansa, estar com os outros seus filhos e amanhã
regressa.
619 A gente diz isto aos pais francamente.
620 Depois se eles quiserem ir ou não para casa é uma opção deles.
621
622 A - A V nesse período que me esteve a relatar centra-se na sua
623 formação na enfermagem, que tem início na época militar.
624 Pegando nesta parte 624 militar, apesar de tudo foram 4 anos,
625 há aí alguma coisa que considere que foi 625 formativo?
626
627 V - Sim.
628 Eu quando estive lá, estive a trabalhar no laboratório,
629 foi o serviço onde eu estive a trabalhar mais tempo,
630 criei duas amizades muito profundas lá e devo muito o meu incentivo,
631 o meu incentivo não, o incentivo deles,
632 estavam-me sempre a dizer: vai estudar, vai estudar
633 e então como é que vão as notas e não sei quê.
634 Eles fizeram o papel, o papel tipo de pais, incentivaram-me para eu
635 estudar e foram duas pessoas extremamente importantes na minha vida.
636 Nesse tempo, é assim...
637
638 A - E quem eram essas pessoas?
639
640 V - Era o meu chefe de serviço e era uma das técnicas que estava lá.
641
642 A - Ambos militares?
643
644 V - Não o chefe era militar, a outra senhora não, a outra senhora era civil e que
me incentivaram a estudar, pronto, porque...
645
646 A - O que fazia no Laboratório?
647

648 V - Estava na parte de entrada, numa secretaria,
649 estava na secretaria porque eu não queria ir lá para dentro,
650 eu não queria ir lá para dentro, não me queria misturar porque é assim,
651 às vezes, na tropa para nos dar mais responsabilidades do que a gente deve ter.
652 Porque é assim, eu depois, ah, além disso, além disso eu fazia serviços, no
serviço de urgência,
653 não ficava o enfermeiro, ficávamos só lá nós, que atendíamos as pessoas, se
fosse preciso
654 transportar doentes, éramos nós que transportávamos, se fosse preciso ir buscar
sangue para alguma situação, éramos nós que íamos,
655 se aparecesse alguma coisa, algumas pessoas lá, para serem atendidas,
éramos nós as primeiras que atendíamos
656 e depois chamávamos o médico ou o enfermeiro.
657 Eu via situações nesse serviço, que era o serviço de assistência,
658 que a mim me criava confusões porque era assim, nós não éramos enfermeiras,
659 havia, havia assiduidades e havia coisas para fazer que eram da
responsabilidade do enfermeiro.
660 Depois era assim, se as coisas corressem bem, tudo bem,
661 se as coisas corresse mal estávamos entalados no sentido literal da palavra,
662 porque é assim, nós não tínhamos base legal para fazer aquilo e apanhávamos
um processo disciplinar
663 e um processo judicial por termos feito aquilo,
664 nomeadamente, fazer pensos, fazer pensos ainda era, pronto ainda era
aceitável, mas nomeadamente os injectados.
665 Que é assim, dar uma injeção não é só espetar a agulha. Tem muito que se lhe
diga.
666 Depois é assim, há várias injeções, nomeadamente a penicilina,
667 tem que saber se a pessoa é alérgica ou não.
668 Se a pessoa nunca tomou, há que fazer o teste de alergia e depois se a pessoa
é alérgica,
669 o que é que eu faço, aonde é que eu vou buscar o antídoto,
670 qual é o antídoto, eu não sabia na altura.
671
672 A - Pois.
673
674 V - Uma vez, o médico disse: esta senhora é para tomar uma penicilina.
675 Eu virei-me para ele e disse: eu não dou, doutor. Não dá? Não.

676 - Eu estou-lhe a dizer para dar.
677 - Então se me está a dizer para dar, vai fazer o seguinte,
678 escreve aí no processo da doente que o senhor mandou-me a mim,
679 socorrista, dar a injeção à senhora.
680 Ele ficou assim a olhar para mim.
681 - Não, doutor, porque eu não sou enfermeira.
682 - Ah, está bem, eu vou chamar o enfermeiro para dar a injeção à senhora.
683 São este tipo de coisas que no curso, eu não sabia disto.
684 No curso de enfermagem eu, neste altura, já estava no curso,
685 no curso de enfermagem é que nos ensinam.
686 Depois é assim, há muitas coisas que eu levei da prática,
687 do meu dia-a-dia para o curso de enfermagem,
688 mas no último ano do curso de enfermagem eu trouxe muitas coisas
689 e comecei a pensar naquilo que fazia.
690
691 A – A nível jurídico, o que podia e não podia?
692
693 V - Pela minha própria protecção pessoal.
694 Eu sabia fazer, só que não queria fazer.
695
696 A - Não as credenciais para o poder fazer.
697
698 V - Exactamente porque é assim, é muito fácil dizer a uma pessoa para fazer,
699 porque depois se as coisas correrem mal, toda a gente salta fora,
700 toda a gente se vai embora, porque eu não sabia que você não podia dar, eu não
mandei dar,
701 porque não está nada escrito, tudo ordens verbais, eu não mandei dar,
702 porque é que não chamou o enfermeiro, portanto é muito complicado.
703 E no meio militar ainda se torna mais complicado.
704
705 A - Pois, porque há realmente...
706
707 V - Há práticas muito mais rígidas.
708
709 A – Não concluímos aquela ideia do laboratório, estava na parte do
secretariado...,
710

711 V - Estava na parte do secretariado, eu nunca quis ir lá para dentro,
712 ia lá para dentro à tarde, depois das horas de trabalho,
713 estava com essa senhora que me explicava a parte da bacteriologia toda,
714 portanto ensinava-me, dizia que era isto, que era aquilo.
715
716 A - No seu tempo livre, digamos.
717
718 V - É, no meu tempo livre.
719 Entretanto, essas pessoas, pronto, foram impecáveis,
720 apoiaram-me sempre, sempre que eu precisava de alguma coisa
elas estavam lá.
721
722 A - Quando está a estudar.
723
724 V - Sim, à noite.
725 No meu estudo, no 11º, 12º eu nunca tinha muitas dúvidas,
726 porque aquilo para mim eram matérias que eu gostava, que era Biologia,
Química e Matemática,
727 eram matérias que eu gostava, para mim aquilo não era estudo,
728 fazia aquilo por gosto e não...,
729 mas mais orientações pessoais do que propriamente orientações no estudo ou
na..., estavam lá, eram pessoas que estavam,
730 estavam presentes, mais nada.
731
732 A - Eram um suporte pessoal
733
734 Estavam presentes, estavam sempre a dizer que o 18 era a nota mínima.
735
736 A - As regras, como diz, eram rígidas,
737 ficou-lhe alguma coisa...Quatro anos é um tempo significativo?
738
739 V - É assim, no tempo em que eu andei a estudar no 10º e no 11º, isso não me
fazia muita confusão.
740
741 A - Quando vai para lá, tem o 11º incompleto?
742
743 V - Incompleto, exactamente. Eu não me fazia muita confusão porque...

744 ia à escola oficial, ia ao liceu, ia ao liceu à noite, ensino nocturno.
745 Enquanto eu estava no 10º e 11º, 12º isso não me fez muita confusão porque a
exigência do estudo era mínima.
746 Que era mínima.
747 Eu quando, eu era assim, era para dormir era para dormir,
748 podia cair a camarata em cima de mim, era para dormir, era para dormir, não
havia problemas.
749 Era para estudar, era para estudar, se não conseguia estudar na camarata,
750 nós tínhamos uma sala de estudo dentro da própria unidade de propósito para
estudar,
751 ia para lá, ficava lá as horas que quisesse, quando quisesse regressava à
camarata. Isso não me influenciou muito,
752 influenciou sim a ter respeito pelas outras pessoas,
753 que é assim, viver em casa onde uma pessoa um quarto sozinho
754 e poder fazer o que quer e lhe apetece lá dentro,
755 é totalmente diferente do que viver numa camarata com mais 10,
756 com mais 9 pessoas, isso obrigou-me a ter uma disciplina diferente,
757 o estar com outras pessoas nos mesmos sítios,
758 só nesse aspecto, porque de resto não me influenciou em mais nada.
759
760 A - Esse respeito pelos outros...
761
762 V - Isso foi muito, como é que eu hei-de dizer,
763 o respeito pelos outros não é criado ali, já vem da formação de trás.
764 Porque se eu não tivesse uma formação, que eu acho que foi uma formação boa
a nível de formação humana,
765 eu chegava-me ali e estava minimamente marimbando se elas estavam a dormir,
se não estavam,
766 se estavam a estudar, se não estavam,
767 fazia a minha vidinha e ia-me embora, percebe.
768 Mas ali foi tipo pôr em prática aquilo o que eu tinha aprendido
769
770 A - Essa formação humana,
771 esse saber estar com os outros, de onde vem?
772
773 V - Essa formação, faço-a aqui em casa, com os meus pais,
774 porque é assim, viver numa família com 8 filhos tem muito que se lhe diga

775 e depois também do colégio onde eu andei, que estava lá num grupo,
776 que era chamado os grupos cristãos em que...

777

778 A - O colégio era religioso.

779

780 V - Era, em que praticamente a minha formação humana e formação de valores
veio toda de lá, daquele grupo,

781 foi uma caminhada de 6 , 7, 8 anos.

782

783 A - Andou lá desde...?

784

785 V - Andei lá desde o 7º ano, foi 3 anos, mais 3 anos,

786 sim, até essa altura sim, até mais ou menos 92, 93.

787

788 A - No interior desse grupo religioso que falou,

789 qual era o tipo de actividade que desenvolvia?

790

791 V - Essencialmente havia muita formação humana,

792 foi desde estar com os outros, compreender os outros,

793 criar um sentido de solidariedade de partilha, de humanidade em si,

794 esse sentido de humanidade muito grande,

795 quer para com cada um de nós quer para com os outros.

796 e pronto também havia a palavra de Deus...

797

798 A - A parte religiosa.

799

800 V - Além da parte humana que era bastante grande,

801 havia a parte, a componente religiosa que também era bastante grande.

802

803 A - E antes do 7º há um período de tempo que é a escola,

804 lembra-se de alguma coisa formativa, em relação à escola,

805 o período da escola, aqui na aldeia?

806

807 V - Eu lembro-me muito pouco aqui da..., até aí aos 13 anos lembro-me muito
pouco do que se passou para trás.

808

809 A - No fundo é até à entrada no colégio?

810

811 V - Sim, lembro-me muito, muito pouco.

812 Lembro-me da escola e desde que fui para o colégio,

813 desliguei praticamente da população daqui, da freguesia.

814

815 A - O Colégio é...?

816

817 V - É em B. mas é em B., do outro lado, em que todos os dias...

818 andávamos lá, eu, a minha irmã e o meu irmão andávamos os três lá.

819 Porque o pessoal daqui, eu não me identifico, eu só há uma pessoa que eu me consigo identificar.

820 Consigo ter alguma identificação ou alguns valores iguais a mim,

821 porque é assim, eu não me identifico,

822 também o meu percurso de vida foi completamente diferente destas pessoas,

823 com, nem com os mesmos valores nem com as mesmas atitudes,

824 nem com a mesma visão sobre a vida,

825 com as pessoas que andaram comigo na primária, na primária e no 1º e 2º ano.

826

827 A - Tem contacto com elas?

828

829 V - Tenho, vejo-os todos os dias.

830

831 A - Aqui na aldeia,

832

833 V - Mas eu não me identifico com essas pessoas,

834 porque tem uma visão de vida completamente diferente da minha.

835 E então desde que eu fui para o colégio,

836 deixei de ter simplesmente, contacto com essas pessoas

837 e só há uma pessoa que ainda mantenho o contacto.

838 Eu lembro-me muito pouco da escola primária, lembro-me muito pouco mesmo.

839 Há situações, há tipo focos que eu me lembro, flashes que eu me lembro mas que não...

840

841 A - Há aprendizagem que faz nessa época.

842

843 V - Sim, eu não digo que não.

844

845 A - Qual a sua importância hoje?

846

847 V - Não sei, sinceramente não sei.

848 Não, há uma coisa, é assim, eu já na primária gostava mais de Matemática do que Português,

849 gostava e gostava mais de meio Físico do que Português.

850 Desde sempre e Português eu tive muita dificuldade, porque eu sou extremamente distraída.

851 As coisas passam-me ao lado e eu nem sequer me apercebo e a Matemática não,

852 Matemática é muito mais***, ou é aquilo ou é aquilo, enquanto que Português não, pode-se mais vaguear.

853 Eu lembro-me perfeitamente de gostar mais de Matemática do que Português

854 e isso também influenciou a seguir o percurso.

855 Depois na Preparatória, não me lembro assim de nada especial em nenhum

856 momento, em nenhuma situação...

857

858 A - Porque decide pelo colégio,...

859

860 V - Isso foi por opção dos meus pais, não foi por nossa,

861 foi por opção dos meus pais.

862

863 A - E eles na altura explicam porquê?

864

865 V - Não, porque era um colégio...

866 eles não consideravam escola particular,

867 porque antigamente consideravam-se escolas particulares

868 aquelas que se tinham que pagar e lá não se paga.

869 Nós pronto, os meus pais não tinham hipótese de nos pagar.

870 Não, não, não se paga, acho que ainda hoje é assim, não se paga.

871

872 A - Então a pessoa é que decide inscrever-se?

873

874 V - Não, é assim, aquele colégio tem uma zona restrita de...,

875 tem uma zona escolar.

876

877 A - Abrange uma zona escolar.

878
879 V - Que abrange, só que nós para irmos para lá, quem nos tratou disso foi uma
senhora amiga dos meus pais,
880 tivemos que dar, entre aspas, uma morada falsa.
881
882 A - Uma falsa morada.
883
884 V - E a partir daí..., nem os próprios directores lá do Colégio não queriam
acreditar que entrassem 3 filhos de uma mesma família,
885 porque aquilo é muita gente a concorrer para lá.
886 Que não pode entrar, não pode entrar porque é assim,
887 eles têm que abranger a área, as pessoas lá daquela área tem que entrar
888 e depois o que sobra...
889
890 A - É que é para os outros.
891
892 V - É para os outros, portanto ele nem queria acreditar que entraram 3 pessoas
da mesma família para lá,
893 porque entrei eu, entrei eu para o 7º ano, sim,
894 entrei eu e o meu irmão para o 7º ano, entrou a minha irmã mais nova para o 5º.
895
896 A - E esteve lá desde o 7º ao 10º?
897
898 V - Não, 7º, 8º e 9º. Três anos, só.
899 Agora, actualmente já vai até ao 12º.
900
901 A - Mas na altura...
902
903 V - Era só até ao 9º.
904
905 A - O 10º, 11º já foi...
906
907 V - No liceu.
908
909 A - Dizia-me «eles obrigavam a estudar enquanto que
910 depois não obrigavam»...
911

912 V - Eu não estudava em casa.
913 Estudava no colégio. Nós tínhamos horas para estudar.
914
915 A - Quando regressava a casa, já não era...
916
917 V - Já não era preciso estudar.
918 Portanto eu não tinha o hábito de estudar em casa,
919 eu em casa não estudava. Eu não estava habituada a estudar em casa.
920
921 A - Não tinha prática de estudar em casa.
922
923 V - Não, eu em casa chegava, trocava de roupa
924 e ia ajudar a minha mãe no que fosse preciso.
925 E continuei a fazer a mesma coisa enquanto estava no liceu,
926 chegava a casa, eu nem sequer olhava para os livros,
927 olhava para os livros um dia antes dos testes, o que deu mau resultado.
928
929 A - Que tipo de ajudas dava em casa?
930
931 V - Os meus pais sempre tiveram terras de cultivo e...
932
933 A - Pois, eu ainda há dias fui encontrar a sua mãe com as cebolas.
934
935 V - Exactamente, então a gente tinha que trabalhar, ajudar e tinha...
936 Aquilo que for, tudo o que seja trabalho de campo eu sei fazer
937 e não me custa fazer.
938
939 A - Semear, plantar...
940
941 V - Sim, semear, plantar, regar, podar.
942 Eu gosto, gosto, tenho pena é de não ter tempo para os ajudar mais,
943 porque agora é extremamente complicado.
944 Só uma vez por mês e...
945
946 A - Mas tem esta aprendizagem da terra, que fez com os pais.
947
948 V - Sim.

949

950 A - São eles os orientadores.

951

952 V - Sempre.

953

954 A - No seu percurso, entre o militar, a escola, a casa , qual é assim a

955 dimensão que pesa mais naquilo que é enquanto pessoa?

956

957 V - Olhe, é assim, o que pesa mais neste momento, como pessoa é a minha formação

958 e nesse grupo a formação que os meus pais me deram.

959 A nível profissional, pesa mais o curso de enfermagem.

960 Agora saber qual dos dois pesa mais como pessoa,

961 como pessoa a trabalhar no meu dia a dia é a formação que os meus pais me deram

962 a minha formação pessoal.

963

964

965 A - No seu modo de exercer a profissão é isso que pesa.

966

967 V - É, é isso que pesa.

968 Depois o resto é parte técnica.

969

970 A - A parte técnica, a formação técnica.

971 Quando está na Secretaria enquanto militar que tipo de trabalho faz?

972

973 V - É de Secretaria mesmo.

974 Não, era assim, era dar entrada de..., eu estava na parte,

975 como eu já lhe disse de laboratório,

976 dava entrada das guias de pedido de análise,

977 introduzia no computador, que era uma coisa extremamente simples.

978 Era registo e arquivo, mais nada, não metia nada de secretariado em si,

979 aquelas noções básicas de secretariado isso não metia nada.

980 O arquivo era uma coisa, pôr por ordem alfabética ou por ordem numérica,

981 se fosse pessoal civil era por ordem alfabética,

982 se fosse militar era numérica.

983

984 A - A partir do momento que explicaram...

985

986 V - Uma pessoa a trabalhar comigo, que já estava lá há imenso

987 tempo no laboratório e explicou-me,

988 chegou a um ponto em que ela a maior parte das vezes nem

989 sequer estava lá, quem fazia o trabalho era eu.

990

991 A - Operar com o computador

992

993 V - Já tínhamos sido várias vezes, mas aquilo eram programas exclusivamente

específicos para...

994 Aquilo bastava saber uma vez,

995 ter uma cabulazinha onde tinha as coisas apontadas

996 para saber onde é que tinha***

997 E depois estava à vontade com aquilo.

998

999 A - Quando me diz, a mãe falava em ser médica e a V. diz não,

1000 eu só me lembro de falar em ser enfermeira,

1001 os pais tinham um projecto para si?

1002

1003 V - Não, os meus pais nunca influenciaram, nunca influenciaram as minhas

decisões.

1004

1005 A - Como a V. continua, foi além do 6º.

1006

1007 V - Sempre quiseram que os filhos estudassem até ao máximo.

1008

1009 A - Pois é isso, é essa a minha questão,

1010 eles querem que vocês estudem, para quê?

1011

1012 V - Eles querem, o que... a minha mãe sempre esteve em casa,

1013 quem trabalhou para, pois também tinha que estar em casa para orientar

1014 aqui a casa com..., para nós os oito.

1015 Eles sempre disseram: "nós não somos ricos, mas queremos que os nossos

filhos trabalhem debaixo do tecto".

1016

1017 A - Não queriam que trabalhassem no campo?

1018
1019 V - Na rua, nas obras.
1020
1021 A - Queriam que trabalhassem debaixo do tecto,
1022 podia ser uma fábrica?
1023
1024 V – Sim, mas queriam que tivessem trabalhos com boas remunerações,
1025 que era importante para eles.
1026
1027 A - Queriam que vocês tivessem uma qualificação, digamos.
1028
1029 V - Exactamente. Eles sempre acharam que estudar era
1030 importante para garantir um futuro bom.
1031
1032 A - Essa era uma mensagem que eles vos transmitiam.
1033
1034 V - Isso era o mais importante para eles,
1035 porque eles sabiam que se nos dessem uma formação escolar como deve ser,
1036 que nos desse uma formação escolar alta, de altura.
1037 O mais alto possível, eles sabiam que a gente tinha o futuro garantido.
1038
1039 A – Era uma garantia.
1040
1041 V - Exactamente. Porque é assim, era o que a minha mãe dizia,
1042 nós podíamos não ir passear todos os domingos,
1043 podíamos não comer boa comida, podíamos não ter roupa nova todas as festas,
mas vocês tinham que estudar.
1044
1045 A - Era uma opção.
1046
1047 V - Foi uma opção que eles tiveram e eu admiro-os imenso por isso,
1048 porque é assim, aqui à volta a gente olha para o panorama aqui,
1049 gente da idade dos meus irmãos mais velhos
1050 são pessoas que tem rendimentos que são extremamente baixos.
1051 Tem um rendimento mensal extremamente baixo.
1052 É assim, os meus irmãos, os mais velhos, a minha irmã foi obrigada a deixar de estudar,

1053 a mais velha porque a situação já estava a ficar insustentável.

1054 A minha irmã mais velha entrou por mérito na Universidade de Braga, em Matemática

1055 e a minha irmã mais nova estava na 1ª classe e o resto estava tudo a estudar.

1056

1057 A - Claro, são oito.

1058

1059 V - Eles chegaram a um ponto em que..."tens que deixar de estudar, tens que ir trabalhar para ajudar cá em casa".

1060 Depois seguiu por outra área completamente diferente,

1061 ligada na mesma à Matemática, mas por área completamente diferente.

1062 Todos nós ficamos a cima da média na altura.

1063 O meu irmão mais velho quis, tem o 12º ano, o outro a seguir tem o 10º,

1064 depois também não quis estudar mais,

1065 o outro a seguir tem o 7º porque os meus pais obrigaram-no a tirar 7º ano, o 8º,

1066 o actual 8º porque ele não queria já estudar mais.

1067 A minha irmã a seguir tem 11º, o meu irmão a seguir tem o 11º...

1068 E eu tenho o curso de enfermagem

1069 e a irmã mais nova é professora de Educação Física.

1070

1071 A – O projecto é, vocês estudarem mais,

1072 é terem o máximo de formação.

1073

1074 V - Exactamente, eles deixam-nos as nossas opções,

1075 querem é que a gente estude,

1076 querem que a gente dê o máximo, que eles também deram.

1077

1078 A - Do lado da V, por exemplo, essa ideia da enfermagem

1079 é um projecto que nunca abandona, ou aparece só numa certa altura?

1080 V - Não, eu sempre me lembro de querer ser enfermeira,

1081 chegou a uma altura em que eu pus em causa das minhas notas.

1082 É assim, eu até, até ao 10º ano, até ao 9º, eu no 9º já fiz a opção de Saúde,

penso que foi mais por comodidade,

1083 por ir inclinada para aquilo em que eu gosto mais,

1084 a opção mesmo da enfermagem, surge depois quando eu concorro

1085 para a Força Aérea.

1086

1087 A - Concorre para a Força Aérea com a ideia da enfermagem.
1088
1089 V - Sim, sim, estava a acabar o 10º ano.
1090 Tinha, na altura já tinha 18, eu andei ali um período para trás e para a frente,
1091 depois disciplinas do 11º ano, vim fazer disciplinas do 10º e...
1092
1093 A - Andou um período mais perdida.
1094
1095 V - Sim, quando mudei para a escola oficial.
1096
1097 A - E quando se inscreve sem dizer aos pais na Força
1098 Aérea. Aí tem o projecto em enfermagem.
1099
1100 V - E aí, sim, aí sim, aí tive que dizer que ia para lá, para tirar o curso...
1101
1102 A - Digamos, quando vai até ao 10º ainda não tem um projecto?
1103
1104 V - Não, ia pela área de Ciências, porque para mim era o que era mais fácil.
1105 Porque as línguas para mim foram sempre o «meu calcanhar de Aquiles».
1106
1107 A - Há uma fase em que se perde um bocado, que é os 10º, 11º.
1108 E depois com toda aquela vida tão ocupada e com horas e horas de serviço
1109 de noites, dias e tardes consegue ser uma aluna brilhante e consegue fazer o
curso, consegue fazer tudo...
1110 O que é que para si funciona aí?
1111
1112 V - Eu sabia exactamente aquilo que queria.
1113 Eu quando fui estudar à noite, acabar de fazer o 11º, fazer o 12º,
1114 eu tinha perfeita noção que eu sabia aquilo que queria.
1115
1116 A - E isso fez a diferença.
1117
1118 V - Fez. Eu no 10º ia para a escola para brincar,
1119 não ia para a escola para estudar.
1120 Era, ia para brincar, não era para estudar.
1121 Eu tinha a perfeição noção que eu ia para brincar, não era para estudar.
1122 Enquanto que depois eu sabia perfeitamente aquilo que queria.

1123 Primeiro estava sozinha e não tinha ninguém em quem me apoiar a não ser
essas duas pessoas,

1124 estava perfeitamente sozinha, sem os meus pais...

1125 eu estava sozinha em Lisboa.

1126

1127 A - Naquela altura vinha muitas vezes aqui?

1128

1129 V - Vinha todos os fins de semana a casa.

1130

1131 V - E sabia que tinha que dar o meu melhor porque se eu não desse o meu
melhor, quem ia pagar as consequências era eu.

1132 Porque eu não tinha a quem me agarrar.

1133

1134 A - Naquela altura vê-se entregue a si mesma, digamos.

1135

1136 V - Sim, eu estou a viver em Lisboa há 9 anos e há 9 anos que estou sozinha,
agora não.

1137

1138 A - Nesse período, pelo menos, 4 anos são

1139 na Força Aérea.

1140

1141 V - Era, era o tempo mínimo.

1142

1143 A - E já sabia isso quando entrou?

1144

1145 V - Sim.

1146

1147 A - Mas isso era o tempo normal?

1148

1149 V - Não, porque o regime de voluntariado antigamente era 4 anos,

1150 era 1 ano de chamado, entre aspas, serviço militar obrigatório

1151 e 3 anos de contrato, era o que se assinava e era o que se tinha que fazer até
ao fim.

1152

1153 A - Independentemente de fazer o curso ou não fazer?

1154

1155 V - Independentemente.

1156

1157 A - E ligado à Força Aérea, ligada à aviação há qualquer coisa

1158 que aprende nessa área?

1159

1160 V - Não, não. Na Força Aérea cresci muito, porque estava sozinha e tinha que aprender tudo por mim e tinha que me desenrascar

1161 e tinha que fazer as coisas por mim, deu-me uma autonomia muito grande.

1162

1163 A - Tornou-se autónoma.

1164

1165 V - Uma autonomia muito grande e fez-me crescer como pessoa e a saber resolver os meus problemas,

1166 porque não tinha ninguém para resolver por mim.

1167

1168 A - Tem uma meta...

1169

1170 V - Provavelmente, eu não sei definir, não sei definir muito bem

1171 quando é que foi dito assim, quero ser enfermeira, eu não definir,

1172 foi uma ideia que foi surgindo e foi amadurecendo e foi construindo e que apareceu,

1173 não sei definir assim, foi aqui, não sei.

1174

1175 A - E hoje, o que é que pensa dessa sua decisão, como é que se sente

1176 em relação à decisão que tomou?

1177

1178 V - A enfermagem, como é que me sinto em relação à minha profissão,

1179 Há muita gente que me pergunta, eu na altura tinha notas,

1180 quando eu concorri para enfermagem, estive mesmo para concorrer medicina e eu entrava.

1181 É muita gente que me disse, por exemplo, porque é que tu não foste para médica?

1182 - Porque não quero, porque eu o que eu quero ser é enfermeira.

1183 - Não estejas a olhar para mim, porque eu se quisesse ser médica, nesta altura, eu era médica,

1184 mas também, além de eu não gostar, eu não me consigo ver como médica, não consigo,

1185 era mais uma sobrecarga de 4 anos para os meus pais.

1186

1187 A - E isso também pesou, digamos.

1188

1189 V - Pesou, mas não com um peso tão grande, claro que a gente também se põe a pensar nisto.

1190 Porque enquanto o curso de enfermagem são 3 anos, eram mais 4 não...

1191

1192 A - O final do curso já o faz assim, apesar de não ser uma coisa que quisesse,

1193 já o faz com o apoio dos pais?

1194

1195 V - O 2º e 3º ano fico novamente, apesar de eu ter criado um fundo de maneio enquanto tive na Força Aérea,

1196 para evitar uma sobrecarga muito grande aos meus pais...

1197

1198 A - Mas fica, digamos novamente dependente.

1199

1200 V - Fico dependente dos meus pais.

1201 Porque os gastos mensais era extremamente elevados,

1202 porque eu tinha que pagar renda de casa,

1203 tinha que pagar comida, tinha que pagar transportes,

1204 tinha que pagar a gasolina para a motoreta, isto tudo, pesava, pesava bastante.

1205

1206 A - Esses dois anos regressa, ao orçamento familiar,

1207 depende outra vez do orçamento familiar.

1208

1209 V - Sim, em tudo.

1210 Pesava, não pesava muito mas pesava, porque a que pesava mais ***,

1211 eu nunca sonhei em querer médica, porque é assim, eu via os médicos no

1212 Hospital de Setúbal, eles são uns tristes.

1213

1214 A - E porque considera isso?

1215

1216 V - Porque eles é assim, eles são tão, eles não vêem,

1217 primeiro quando um médico acaba o curso, zero, ele vai para o hospital em zero...

1218

1219 A - A nível de saberes-fazer?

1220

1221 V - Fazer, eles não sabem fazer, eles sabem o saber, mas é pouco e não é centrado na pessoa, é centrado nos livros.

1222 É que eles só vêem os doentes como uma doença, não como pessoas

1223 e isso a mim faz-me muita confusão e é isso que eu gosto na enfermagem,

1224 é ver o doente como pessoa e não como doente.

1225

1226 A - Primeiro a pessoa que está doente.

1227

1228 V - Não é um doente que é uma pessoa, é uma pessoa que está doente.

1229 E eu sinceramente, eu não me conseguia ver no papel dum médico, não conseguia.

1230

1231 A - Dos primeiros anos diz que não tem grande memória,

1232 Mas o que é que representa esse período de escola para si?

1233

1234 V - Assim, até ao 10º ano, até ir para a Força Aérea, andava lá por andar,

1235 não tinha nenhum objectivo específico nem representava nada.

1236

1237 A - Mas não era um espaço que não gostasse.

1238

1239 V - Ah, não, não.

1240

1241 A - Porque há pessoas que dizem foi um período horrível, foi...

1242

1243 V - Não, eu nunca, nunca, eu nunca não gostei da escola,

1244 porque quer dizer, eu nunca detestei a escola nem nunca gostei dela.

1245 Porque era assim, a escola para mim também era um local onde eu podia brincar

1246 porque em casa, a gente chegava, tinha que trabalhar mesmo,

1247 era o sítio onde eu podia brincar.

1248

1249 A - Era um espaço de brincadeira.

1250

1251 V - Era o meu espaço não digo de divertimento mas espaço de...

1252

1253 A - De lazer.

1254

1255 V - De lazer porque em casa não dava, em casa depois

1256 a gente chegava tinha que ir ajudar os pais e trabalhávamos muito.

1257

1258 A - Todos os dias.

1259

1260 V - Todos os dias.

1261

1262 A - Desde que idade, se lembra de trabalhar com os pais?

1263

1264 V - Desde os 7.

1265

1266 A - Desde os 7?

1267

1268 V - De Inverno, se estivesse a chover ou se estivesse mau tempo não íamos

1269 trabalhar até tão tarde.

1270 Mas no Verão, chegávamos da escola e íamos trabalhar até anoitecer.

1271

1272 A - Têm bastantes terras.

1273

1274 V - Agora não temos, pronto porque os meus pais estão sozinhos e não podem,

1275 mas na altura ainda tínhamos 2 terrenos.

1276

1277 A - E produziam ?

1278

1279 V - Batata, milho, feijão, era exclusivamente para casa.

1280

1281 A - Os campos são vossos.

1282

1283 V - Um não, um é nosso e o outro era arrendado.

1284 Por produção familiar, mas a batata também era para vender,

1285 era um meio de se ganhar mais dinheiro.

1286

1287 A - Os pais sempre viveram disso?

1288 O pai e a mãe sempre se dedicaram à agricultura?

1289

1290 V - Não, o meu pai trabalhava fora, o meu pai trabalhava na Caixa Geral de Depósitos,
1291 era funcionário público.
1292
1293 A - Ah, a mãe essencialmente...
1294
1295 V - A mãe é que estava em casa e,
1296 quando o meu pai chegava alinhava toda a gente...
1297
1298 A - Alinhava toda a gente.
1299 O pai trabalhava na Caixa Geral de Depósitos, era funcionário.
1300
1301 V - Era, era, já está reformado.
1302
1303 A - Ele que formação tinha, em termos escolares?
1304
1305 V - O meu pai quando foi para a Caixa Geral de Depósitos ele tinha a 4ª classe, que era o mínimo que eles pediam.
1306 Depois para sair dentro da Caixa Geral de Depósitos teve que fazer o 2º ano nocturno e ficou por aí.
1307
1308 A - E a mãe...
1309
1310 V - A mãe tem a 4ª classe.
1311
1312 A - E em termos de projectos?
1313
1314 V - O meu projecto a nível da formação?
1315
1316 A - Formação ou o seu projecto de vida
1317
1318 V - Para mim como formação, porque é assim, na nossa profissão, o projecto formação nunca está completo.
1319 Eu não quero avançar muito mais a nível da enfermagem,
1320 não tenho perspectivas nem de ser chefe nem de estar em cargos de chefia nem nada disso.
1321

1322 A - O estatuto não a preocupa?

1323

1324 V - Não, não, minimamente não me preocupa, nem que eu vá até ao fim da

1325 enfermagem, até ao fim de carreira, sendo enfermeira de cabeceira, eu não me importo.

1326 Não é, não tenho ambição, não tenho ambição demais, para mim cheguei onde quis, está bom assim.

1327 Claro que tenho que fazer o complemento, que é obrigado, provavelmente terei que fazer uma especialidade.

1328

1329 A - É exigência do sistema?

1330

1331 V - O complemento é, o complemento é uma exigência.

1332

1333 A - Em que consiste esse complemento?

1334

1335 V - Um complemento é um ano que se tem de voltar à escola

1336 para passar de bacharel a licenciado,

1337 por isso a enfermagem é licenciatura.

1338

1339 A - Pois.

1340

1341 V - E novos bacharéis e toda a gente que foram equiparados a bacharel

1342 tem que voltar, excepto, os que fizeram especialidade.

1343

1344 A - É como o caso dos professores.

1345

1346 V - Tem que fazer, tem que se voltar a fazer o complemento

1347 que é um ano em que praticamente não se fazem trabalhos de investigação

1348 e pronto e é um ano perdido, eu considero isso um ano perdido.

1349

1350 A - Mas vai ter que fazer em pós-laboral?

1351

1352 V - É, terei que continuar a trabalhar e fazer ao mesmo tempo.

1353

1354 A - Considera um ano perdido?

1355

1356 V - Porque é assim, é, não é nada, porque é assim,
1357 O que eu considero que fosse um complemento como deve ser,
1358 se eu continuar a fazer, a trabalhar, iria só à escola quando precisasse de
orientação
1359 e fazia os trabalhos, fazia os trabalhos de investigação no próprio serviço.
1360 Escusava-se de estar a tirar as pessoas, há tanta falta de enfermeiros...
1361
1362 A - Tirar pessoas do lugar de trabalho.
1363
1364 V - A tirar as pessoas da profissão, do local de trabalho,
1365 dos serviços para meter na escola.
1366
1367 A - O que me está a dizer, deixe-me ver se eu percebo,
1368 está-me a dizer que, a formação não precisava de ser escolar?
1369
1370 V - Não, não precisava de ser escolar, porque é assim,
1371 claro que se calhar podia-se ir um dia por semana à escola,
1372 não obrigada a ir 3 e 4 dias como estão a obrigar à escola.
1373
1374 A - Podia ser no local de trabalho...
1375
1376 V - Mas isso se calhar era mais complicado, era mais complicado.
1377
1378 A - Em termos de quê?
1379
1380 V - De estrutura porque as pessoas que, por exemplo, estão numa turma de
1381 complemento são capazes de ser de 20 ou 30 hospitais diferentes.
1382 Em termos de estrutura é muito complicado.
1383 Mas, por isso é que eu digo, que é uma perda de tempo, que é assim,
1384 está-se a tirar o curso dum sítio, tudo bem,
1385 vai-lhe dar mais valias, mas enquanto eles estão lá, eles estão a ser
1386 necessários no local de trabalho deles.
1387
1388 A - Podia ser uma formação em contexto de trabalho.
1389
1390 V - Exactamente e não é, é uma formação em contexto escolar.

1391 O que não tem muito a ver para profissionais que estão a trabalhar, 7, 8, 9, 10 anos, percebe

1392 e é extremamente difícil estes profissionais voltarem a sentarem-se numa cadeira e estar ali 8 horas.

1393

1394 A - Uma atitude de aluno.

1395

1396 V - No meu trabalho, mas eu faço isso todos os dias.

1397

1398 A - Falou-me da especialização?

1399

1400 V - Porque, propriamente o trabalho em si me há-de obrigar,

1401 é isso, porque chega a um ponto em que só os livros, só consultar livros,

1402 só perguntar às pessoas não vai chegar. Ou preciso...

1403

1404 A - Para estar mais...

1405

1406 V - Uma especialidade é, antigamente era 2 anos,

1407 agora vai ser melhor, vai ser tipo um curso centrado de informação sobre uma determinada, uma coisa muito específica.

1408

1409 A - Uma área muito específica.

1410 E aí tem uma ideia da área que lhe interessa?

1411

1412 V - Não.

1413

1414 A - Portanto não se vê a ficar por essa área da Pediatria?

1415

1416 V - Não, não.

1417 É assim, o meu projecto médio, curto prazo é abandonar a Unidade.

1418

1419 A - Abandonar.

1420

1421 V - Abandonar a Unidade porque aquilo é um ritmo alucinante.

1422 O meu projecto é abandonar Lisboa.

1423

1424 A - Ah!

1425

1426 V - Sair de Lisboa, porque que já estou farta de Lisboa até à ponta dos cabelos.

1427

1428 A - Está em Lisboa há quantos anos, nove?

1429

1430 V - Nove, nove e é um ritmo completamente diferente e a própria Unidade,

1431 é bom para aprender, é bom para estar atenta a determinadas...

1432

1433 A - Mas eu tenho impressão que nessa unidade de Pediatria,

1434 fez uma aprendizagem muito grande que não vem da escola.

1435

1436 V - Não, nada. É aprendizagem do dia a dia.

1437

1438 A - Com as situações que lhe vão aparecendo, com o trabalho.

1439

1440 V - Que as situações, com o aprender, com o perguntar, com o...,

1441 é nas situações que se aprende aí, não há escola possível,

1442 a escola é o estar, estar, ver, ver, fazer.

1443

1444 A - Considera que só fazendo é que poderá aprender aqueles saberes?

1445

1446 V - Só fazer não, é preciso estudar também, partes teóricas.

1447 Sim, importante mas não é na escola que se aprende isso.

1448

1449 A - É uma teoria para resolver um problema específico...

1450

1451 V - Exactamente, dessa prática vê-se aquilo e a partir daquilo vai-se procurar ali o que se precisa para se conseguir perceber,

1452 para conseguir entender e da próxima vez que aconteça saber o que se deve fazer.

1453

1454 A - Portanto, quer o estar na parte da cardiologia,

1455 quer esse estágio na parte da pediatria, considera para si estágios de formação?

1456

1457 V - Sim, claro.

1458

1459 A - Mas quando chega tem alguém na cardiologia, alguém que...

1460

1461 V - Em cardiologia tive uma integração, posso dizer excelente,

1462 tinha uma duas pessoas mais velhas lá do serviço a fazer uma integração

1463 Que sabia, sabia fazer, sabia explicar, sabia explicar a tempo.

1464

1465 A - Fale-me um bocadinho dessa pessoa,

1466 como é que lhe passa o saber dela,

1467 como é que essa passagem do saber-fazer e não só.

1468

1469 V - Cada vez que a gente, cada vez que chegava um elemento novo ao serviço, esse elemento novo era entregue a uma pessoa.

1470

1471 A - É um tutor, digamos?

1472

1473 V - É um tutor, é a que é responsável pela integração dele na totalidade do serviço.

1474

1475 A - É uma figura importante ?

1477 V - É assim, habitualmente eu era o 1º ou o 2º elemento da equipa,

1478 no meu caso, foi o 2º elemento da equipa.

1479 Os elementos da equipa, 1º elemento é o elemento mais velho,

1480 que é o chefe de equipa onde se distribuir, onde administra naquele ***

1481 é ele que é responsável pelo serviço.

1482 O 2º elemento é, faz a função praticamente igual ao do primeiro

1483 e substitui o 1º quando ele não está.

1484 Eu quando cheguei lá ao serviço foi entregue ao 2º elemento da minha equipa, que é uma pessoa, por acaso é uma colega,

1485 nem é um colega, é uma colega que está nesse mesmo serviço, fez a formação dela toda no serviço.

1486 No serviço, não no serviço daquele, mas fez tudo em cirurgia cardio-torácica

1487 desde o início da carreira profissional dela.

1488

1489 A - É especializada, digamos?

1490

1491 V - Portanto sabia perfeitamente o que é os doentes tinham que fazer,

1492 quais eram os sintomas que os doentes apresentavam,

1493 quais eram o tipo de problemas que os doentes poderiam apresentar ou
poderiam desenvolver.

1494 Sabia perfeitamente a rotina dos serviços e era uma pessoa,

1495 como é que eu hei-de dizer, extremamente organizada.

1496

1497 A - Como é que ela faz?

1498

1499 V - Agora ia explicar-lhe assim, eu iniciei na enfermaria,

1500 é assim juntava-se sempre duas a duas, eu e ela e mais outra pessoa, cada
uma ficava com uma ala, aquilo tem 2 alas, 3 quartos de cada lado,

1501 eu e ela, que era a Susana fazíamos uma ala inteira.

1502 Ela ia fazendo, eu ia vendo inicialmente ia vendo,

1503 depois começava eu a fazer e ela a ver

1504 e chegou a um ponto em que eu fazia, bastava dizer como é que fazia,

1505 ela percebia se eu tinha feito bem ou não.

1506 Quando eu tinha dúvidas, quando alguma coisa não fazia sentido para mim,

1507 Quando dizia: Susana, não percebo isto, explica-me. E ela explicava-me.

1508

1509 A - Quando começa observa o que ela faz.

1510

1511 V - Eu vejo e ela ao mesmo tempo que vai fazendo, vai explicando,

1512 porque é que está a fazer, o que claro...

1513 Depois há uma fase em que só estou eu a fazer e ela está a dizer,

1514 olha, faz lá para eu ver como é que tu fazes,

1515 nomeadamente era os pensos, tirar agrafos e...

1516

1517 A - Por exemplo, a V. sentia que podia...,

1518 , ela estava ao lado para orientar...,

1519 Isto na enfermaria é uma aprendizagem muito...

1520

1521 V - É uma aprendizagem acompanhada.

1522

1523 A - Acompanhada, sempre muito presencial

1524

1525 V - Mesmo nas próprias rotinas de serviço, porque aquilo os serviços tem uma
rotina muito próprio.

1526 Às vezes é um bocado difícil a gente perceber porque é que faz as coisas
assim. Ela explicava, não havia problemas,
1527 Depois a relação entre nós as duas era muito boa, isso...
1528
1529 A - Facilitou.
1530
1531 V - Facilitou muito a relação.
1532 Ela deve ter 33, 34 agora, cinco anos mais velha.
1533 Não, não era muito mais velha, não.
1534
1535 A - Tinha o saber já mais desenvolvido naquela área.
1536
1537 V - Já, já, ela já trabalhava em cardio-torácica há 7 anos,
1538 portanto, aquilo para ela já era o dia-a-dia, o normal.
1539 Depois quando fomos para a Unidade, isto foi na enfermaria, a rotina das
1540 enfermarias são totalmente diferentes da Unidade.
1541 Tive que voltar à estaca zero, não é.
1542
1543 A - Pois, pois.
1544
1545 V - Ao ir para a Unidade voltamos à estaca zero.
1546 Comecei eu a ficar, eu e ela com um doente.
1547
1548 A - Mas ela também ia consigo?
1549
1550 V - Sim, sim, ela sempre comigo.
1551 Ela até ao final da integração acompanhou, a integração é dum ano.
1552
1553 A - E fez a integração nas duas áreas.
1554
1555 V - Sim. Fomos para a Unidade e inicialmente estava eu e ela com um doente.
1556 Começamos por receber um doente, ela ia-me explicando o que é que os
doentes tinham,
1557 os doentes vinham todos monitorizados.
1558
1559 A - Quando diz monitorizados, ligados a máquinas?
1560

1561 V - É, é, com eléctrodos, ***cardíaco, é como uma linha arterial, a gente
1562 normalmente vê com aquelas mangas.
1563 Os nossos doentes além de ter essas mangas, que tem um cateter enfiado
mesmo dentro da artéria, que é para nos
1564 dar uma noção exacta, precisa, de qual é a tensão arterial dele.
1565 Tem vários cateters centrais, em vez de se meter o soro numa via periférica, é
colocado numa via central ou pode ser ****,
1566 que são veias de maior calibre, por causa das medicações que eles fazem, que
são medicações muito fortes, se fosse numa veia, a veia não durava cinco minutos.
1567 Pronto, explicava, vinham com drenagens, vinham algaliados,
1568 explicava-me aquilo tudo, dizia-me: olha, tens que ter atenção por causa disto,
por causa disto,
1569 é normal que este doente tenha que se*** devagarinho,
1570 que é para as pressões não caírem porque é um doente valvular ou porque é
um doente aórtico, pronto, explicava-me tudo direitinho.
1571 À medida que o tempo foi passando comecei eu a ficar com um doente,
1572 nós as duas a ficar com dois doentes,
1573 porque depois aquilo também tem-se que entrar no ritmo,
1574 em que a pessoa tem que desenvolver e 'desemborrar' entre aspas, começar a
mexer.
1575 Porque não pode ficar eternamente com um doente só.
1576
1577 A - Claro.
1578
1579 V - Quando está a fazer integração ela tem que estar com dois doentes
1580 e dar resposta aos dois doentes.
1581 Começamos a ficar com dois doentes, ela com um e eu com outro,
1582 mas ela sempre a supervisionar o que eu estava a fazer, se estava a fazer bem,
1583 nomeadamente as contas porque aquilo a gente tem que fazer um balanço,
1584 umas contas muito precisas dos ritmos que entram e dos ritmos que caem,
sempre.
1585 Que é para saber porque não se pode...
1586
1587 A - Os cálculos são da sua responsabilidade?
1588
1589 V - São, são, não podem entrar muitos líquidos dentro do corpo, porque senão o
corpo não trabalha muito mais

1590 e **da cirurgia tem que se descansar.

1591 Tem que se controlar muito bem e às vezes aquelas contas, para quem começa são muito confusas,

1592 aquilo não bate certo, aquilo não, aquilo é uma confusão terrível.

1593

1594 A - Não se faz com recursos a máquinas?

1595

1596 V - Sim, com máquinas de calcular, aquilo é tudo com máquinas de calcular, não dá hipótese de não ser com máquinas de calcular.

1597 Pronto, ela sempre ali a acompanhar, até que chegou um ponto, ia só lá de vez em quando, as coisas estão rolando.

1598 Quando eu tinha dúvidas perguntava, ela já sabia disso,

1599 - Não te preocupes, quanto tiver dúvidas eu pergunto-te.

1600 Às vezes pode parecer as dúvidas mais estúpidas,

1601 que possa parecer que posso perguntar, sempre a mesma coisa, mas não te preocupes que eu pergunto.

1602 Isso também deixou-me muito à vontade.

1603 Sempre que eu não soubesse fazer uma coisa, eu perguntava.

1604

1605 A - Não tinha receio?

1606

1607 V - Ah, não, não. Quando... Podia perguntar 2, 3, 4 vezes...

1608

1609 A - Tinha abertura também...

1610

1611 V - Ah sim, é assim, todos os integradores preferem que a pessoa diga:

1612 - Não percebo, explica-me, como é que se faz isto, porque um erro...,

1613 porque os nossos erros traduz-se muito, principalmente naqueles doentes que são..., que destabilizam rapidamente, pronto.

1614

1615 A - A V. já teve oportunidade, de integrar alguém?

1616

1617 V - Estou a integrar neste momento na Pediatria.

1618

1619 A - Passa a ter uma função de formadora, digamos?

1620

1621 V - Explico e demonstro. É assim, tens dúvidas,

1622 às vezes ponho-a a fazer, já está numa fase mais adiantada,
1623 ponho-a a fazer e entrego-lhe a criança...
1624 Digo assim: é tua, trata dela, se tiveres dúvidas, perguntas, se precisares de
fazer alguma coisa que não sabes, pedes.
1625 Tens é que estudar. É só isto que eu lhe digo, mais nada.
1626
1627 A - Quando lhe diz tem que estudar...
1628
1629 V - É assim, há coisas que não se aprende a ouvir,
1630 a parte teórica, os valores de referência, a parte...
1631
1632 A - Há um conhecimento base que ela tem que ter?
1633
1634 V - Tem que ter, o que é que são as patologias,
1635 o que é que se faz nas cirurgias.
1636
1637 A - Para decodificar aquilo que lhe diz, digamos.
1638
1639 V - Exactamente. Porque é assim numa cirurgia,
1640 numa cirurgia qualquer, o menino não pode ter tensões altas,
1641 se ela não sabe os valores de referência, ela não sabe quais são as tensões
altas,
1642 não sabe quais são os valores normais para aquela criança, daquela idade,
percebe?
1643
1644 A - Portanto o modelo de integração é..., explicação e
1645 demonstração e deixá-la actuar.
1646
1647 V - Deixá-la actuar, se ela tiver dúvidas pergunta.
1648
1649 A - Mas esse deixá-la actuar, é sob vigilância à distância...
1650
1651 V - Ver o que ela está a fazer.
1652 Às vezes é muito complicado porque por exemplo, se tivermos duas crianças na
Unidade,
1653 se uma estiver instável, se outra estiver estável, eu dou-lhe a estável.
1654

1655 A - Pois, claro.

1656

1657 V - E muitas vezes, estou tão ocupada a fazer as coisas, nem dá para dar apoio.

Se ela precisar, ela pede. Ela está aberta para isso.

1658 Depois é assim, se eu não conseguir dar resposta

1659 aquilo que ela me pergunta, tem a chefe da Unidade.

1660

1661 A - Encaminha para alguém que...

1662

1663 V - Há muitas coisas que eu ainda não sei,

1664 eu estou há dois anos na Pediatria, mas há muitas coisas que eu ainda não sei.

E se eu não sei, alguém há-de saber.

1665 A - Dentro do serviço há alguém que sabe.

1666

1667 V - Sim, alguém que sabe, pessoas que têm lá 7, 8, 9 anos de pediatria.

1668 Pessoal que tem especialidade de Pediatria, sempre fez Pediatria,

1669 portanto estas pessoas sabem.

1670

1671 A - Essas pessoas sabem

1672 Tem assim alguém que é a sua referência?

1673

1674 V - Não, não, porque o contacto com enfermeiros que eu tive,

1675 só tive quando fui para, já estava eu na enfermagem

1676 e comecei a trabalhar no internamento, é o único contacto que tenho com enfermeiros.

1677

1678 A - É a primeira vez que contacta directamente com enfermeiros,

1679 é uma ideia que constrói sem nunca ter...

1680

1681 V - Sem nunca ter apoio de ninguém, nem nenhuma referência, nada.

1682 Nunca, não há ninguém na família enfermeiro a não ser eu.

1683

1684 A - E entre irmãos, quer na vida escolar, quer na formação enquanto

1685 pessoa...Os mais velhos servem-lhe de referência?

1686

1687 V - Não. Eu sou das mais novas.

1688

1689 A - Têm percursos...
1690
1691 V - Completamente diferentes. A nível de referências, não, não.
1692
1693 A - Às vezes a maneira de ser, as maneiras de ser
1694 são forçosamente muito diferentes.
1695
1696 V - Eu até mais ou menos aos 15 anos, 16,
1697 apoiei-me muito na maneira de ser da minha irmã a seguir.
1698
1699 A - Da que a antecede.
1700
1701 V - Sim, mas depois desviei completamente.
1702
1703 A - Apoiava-se muito...
1704
1705 V - Na maneira de ser, na maneira de vestir, na maneira de estar,
1706 mas depois acabei por ir para outro lado.
1707
1708 A - Nas horas de lazer, quais são os seus interesses,
1709 também não devem ser muitas?
1710
1711 V - Eu gosto de cinema, gosto muito de cinema,
1712 tenho muita pena de não poder ir mais vezes, leio e essencialmente vejo
cinema,
1713 ler, passear ou visitar os amigos, na maior parte das vezes, é onde perco,
1714 onde perco não, é onde incido mais o meu tempo.
1715
1716 A - E essa procura dos amigos ...
1717
1718 V - É, visitar por visitar, não é por mais nada e...
1719 Às vezes, há bastante que não estou com uma determinada pessoa, vou até lá.
1720
1721 A - Que tipo de coisas é que gosta de ler?
1722
1723 V - Olhe, a minha leitura preferida são os policiais,
1724 mas gosto muito também de ler romances, estou a ler agora um da Sara Felício.

1725 Policiais, espionagem, gosto da intriga. Gosto da intriga, é só porque gosto da intriga.

1726 E gosto de ler um romance, assim de vez em quando para acalmar.

1727

1728 A - Esse gosto pela leitura de onde vem?

1729

1730 V - Este gosto da leitura veio das viagens que fazia quando vinha para cá,

1731 passava a viagem toda a ler.

1732

1733 A - Quando vinha de comboio?

1734

1735 V - Fazia a viagem para cima e para baixo a ler.

1736

1737 A - Podia ter optado por ler uma revista, um jornal...

1738

1739 V - Não, os livros, porque os livros sabia que ocupava-me o tempo,

1740 a revista não, a revista lê num instante, lê os títulos, vê as imagens, já está,

1741 optava, conseguia-me ocupar o tempo durante a viagem toda.

1742

1743 A - Eram longas?

1744

1745 V - Durante o tempo todo, eu optava pelos livros.

1746

1747 A - E a escolha dos livros faz sozinha?

1748

1749 V - Olhe, a escolha dos livros começou...

1750

1751 A - Tinha alguém que...

1752

1753 V - A minha irmã, essa tal minha irmã pertencia às Selecções e tinha os livros condensados,

1754 que são quatro histórias num só volume.

1755 Eu comecei por ler isso, e foi a partir daí que tudo o que vinha à rede era peixe.

1756

1757 A - Lia para se ocupar.

1758

1759 V - Era.

1760

1761 A - Inicialmente só no tempo da viagem.

1762

1763 V - Sim, sempre, a partir de agora...,

1764 mas eu já antes da, antes da Força Aérea, eu lia porque eu lembro-me que o meu irmão,

1765 mas não lia com tanta regularidade.

1766 Lembro-me que o meu irmão mais velho, a mim e à minha irmã mais nova,

1767 quando a gente andava no Secundário nos dava uma mesada

1768 e eu não utilizava a minha mesada para nada.

1769

1770 A - O irmão é que dava a mesada?

1771

1772 V - Era. Era, era para a gente lhe lavar o carro todo o fim de semana,

1773 queria lá saber, aquilo não demorava nada,

1774 era só lavar o carro ao sábado e ao domingo e ele dava-nos o dinheiro ao final do mês

1775 e eu lembro-me que eu não gastava o dinheiro.

1776 Passava sempre, a minha escola, a escola lá de baixo, passávamos sempre em frente a uma livraria

1777 e todos os meses escolhia um livro e comprava um livro todos os meses.

1778

1779 A - Com o dinheiro da lavagem do carro.

1780 Sendo tão nova, admira que não tivesse outros interesses onde utilizar o dinheiro.

1781

1782 V - Não me interessava, via um título, entrava, virava o livro ao contrário, lia

1783 e no final do mês já sabia que ia lá buscá-lo.

1784

1785 A - Portanto, era uma compra anunciada.

1786 Em termos de relações, de amizades, vive aquele tempo todo em Lisboa,

1787

1788 V - É assim, as amizades que eu tive lá foram amizades muito curtas.

1789 Muito temporárias, foram muito breves. Muito poucas mesmo.

1790

1791 A - Quando diz que se distancia do Norte...

1792

1793 V - Não, as minhas referências são aqui de casa.
1794 São aqui de casa, eu não tenho outras referências a não ser estas.
1795 Eu digo distanciei-me do Norte...
1796 Mas os meus valores, as minhas referências continuam a ser aqui.
1797
1798 A - As suas referências são as da família.
1799
1800 V - Continua a ser assim.
1801 A única que está longe sou eu. A única que está longe sou eu.
1802
1803 A - Pois, a mãe dizia-me que agora não a vê tantas vezes quanto gostaria.
1804 Mas quando diz, eu não tenho os valores desta região...
1805
1806 V - O que eu tenho a noção daqui, é que as pessoas tem uma mentalidade
1807 muito fechada, percebe, não são capazes, por exemplo,
1808 eu se visse, eu vejo coisas que para mim são perfeitamente normais ver.
1809
1810 A - Aceita.
1811
1812 V - E aceito porque é assim, as pessoas tem o direito de ser aquilo que são e eu
não tenho nada a ver com isso e,
1813 isto que vê aqui é extremamente fechado e é isso que me enerva,
1814 porque é assim as pessoas aqui são obrigadas a ser aquilo que os outros
querem e não elas próprias.
1815
1816 A - Entendo.
1817
1818 V - Há uma pressão, há uma pressão do grupo.
1819 E não só, e do grupo, do grupo dos iguais, daqueles da mesma idade,
1820 se você foge àquela, se há uma pessoa que foge àquela...
1821
1822 A - Sentiu isso
1823
1824 V - Senti e sentiram muito mais os meus pais.
1825
1826 A - Quer falar-me um pouco disso?
1827

1828 V - Porque eu sempre fui uma pessoa que tomava as decisões
1829 e os meus pais sempre me deixaram tomar as decisões que eu quis,
1830 porque é assim, "se tu bateres, és tu que bates com a cabeça,
1831 não vais dizer depois que fomos nós que te empurramos contra a parede. E
então...

1832

1833 A - Estavam atentos.

1834

1835 V - Ah, sim, não, eu dizia assim: olhe, eu estou a pensar fazer isto e não sei
quê, a minha mãe dava a opinião dela,
1836 mais a minha mãe, o meu pai manteve sempre um bocado à parte da vida
familiar.

1837 E a minha mãe ficava a olhar para mim, só me perguntava: é isso que tu
queres?,
1838 se é isso que tu queres, pronto, vai em frente, não tens problema nenhum.

1839 Claro que eu também media as coisas de uma forma sensata.

1840 Eu quando disse que ia para a Força Aérea, e expliquei-lhe porquê,
1841 porque é assim eu não tenho notas para entrar na enfermagem,
1842 eu vou para lá, eu sei que lá o curso de enfermagem...

1843

1844 A - Era um projecto.

1845

1846 V - Eu quero fazer enfermagem e ela disse: o que queres que eu te faça,
1847 que queres que eu te diga, se é isso que tu queres vai.

1848 Eu disse: você não se preocupe que eu sei onde tenho a cabeça e sei onde
tenho os pés.

1849 Depois eu fui para a Força Aérea e aqui foi um burburinho,
1850 porque uma mulher no meio dos homens!

1851

1852 A - Claro.

1853

1854 V - Foi um burburinho tão grande, tão grande, que os meus pais chegaram a
1855 receber cartas anónimas por causa disso daqui da terra.

1856

1857 A - Foi em 92?

1858

1859 V - E isso foi em 92. É duma época recente, por isso é que eu digo,

1860 eu não tenho muito a ver com esta gente daqui.
1861 A minha mentalidade é totalmente diferente.
1862
1863 A - Quiseram controlar ...
1864
1865 V - Que não lhes dizia respeito, não tinham nada a ver com isso.
1866
1867 A - Os pais como reagiram?
1868
1869 V - Os meus pais quando havia pessoal a falar de mim, os meus pais só diziam,
1870 porque eles dizem: ah, foi para a tropa para o meio dos homens
1871 e a minha mãe só dizia: eu tenho mais medo, porque a minha irmã na altura já
estava na Universidade
1872 e tinha uma casa alugada, não é, como todos os universitários,
1873 a mãe dizia: olhe eu tenho mais medo da I. do que tenho da V.
1874 porque a V. tem regras restritas, tem regras muito apertadas dentro da tropa, a I.
não.
1875 E eles ficavam assim, ah, mas ela está no meio dos homens, e depois?
1876 E isso fez-me, isso revolta-me imenso, porque os meus pais na altura não me
disseram nada,
1877 só me disseram mesmo para aí 4 anos, já eu estava quase a sair da tropa.
1878 já eu tinha saído e só depois é que a minha mãe me disse e a minha mãe sabe
perfeitamente quem é que lhe mandou as cartas, percebe.
1879
1880 A - Num meio pequeno.
1881
1882 V - Ela sabe perfeitamente quem lhe mandou as cartas.
1883 E depois é assim, eu sinto que quando eu venho cá e quando vou, por exemplo,
vou à missa ou participo
1884 ou vou, por exemplo, quando há teatro lá em baixo.
1885 As pessoas olham-me com uma certa inveja, "como é que tu conseguiste e
como é que eu não consigo".
1886 Sim, as pessoas da minha idade, percebe, há um sentimento de não querer
bem,
1887 «porque é que tu hás-de estar melhor que eu?»
1888 Isso para mim, uma pessoa tem aquilo que tem,
1889 se eu sou aquilo que sou eu trabalhei para isso, tu se queres ser trabalha.

1890 E esse tipo de mesquinhez, de coisas pequeninas,
1891 eu digo que não me identifico com isto.
1892 Dessas pequenas atitudes.
1893
1894 A - Os meios pequenos tem vantagens e desvantagens.
1895
1896 V - Eu não consigo identificar-me.
1897 E depois é assim, o que eu sinto, agora já não tenho,
1898 mas o que eu sinto é que são pessoas extremamente fechadas,
1899 que não têm nenhuma visão do que é para fora *****ou do,
1900 ir mais longe, estar mais abertas.
1901
1902 A - Outra forma de ver as coisas.
1903
1904 V - Conhecer outros modos de vida.
1905 É só por isso que eu digo que não tenho muito, quer dizer com isto aqui.
1906 Tenho muitas referências daqui,
1907 tenho, as minhas bases são daqui, daqui não, da minha família.
1908 Mas há uma coisa que os meus pais sempre me incentivaram que era,
1909 não nos meteremos na vida alheia, a nossa vidinha é a nossa vidinha,
1910 a vidinha dos outros é a vidinha dos outros, está lá,
1911 deixa-a estar, nós não temos nada a ver com isso.
1912
1913 A - Nem para o bem nem para o mal.
1914
1915 V - Nem para o bem nem para o mal.
1916 Se for preciso apoiar, se eles pedirem ajuda, nós damos,
1917 se não for por isso, eles não precisarem de nós, deixo-os estar.
1918
1919 A - Era um princípio.
1920
1921 V - Era.
1922
1923 A - E hoje a V. já tem uma vida em comum?
1924
1925 V - Sim, ele é militar. Eu conheci-o já no período em que estava prestes a sair,
1926 já numa fase mais para a frente, em que eu já nem sequer morava lá,

1927 não ainda morava, ainda morava na Base, estava na fase em que estava
1928 a procurar casa para sair.
1929 Conheci-o, através dum colega, duma colega, duma colega.
1930
1931 A- Quando vai para a Força Aérea, dizia "porque eu vou fazer enfermagem,"
1932 esse seu projecto ficou um bocadinho gorado por causa da lista de espera,
1933 por causa da quantidade de pessoas.
1934
1935 V- Deu uma reviravolta, mas continuou sempre na direcção.
1936
1937
1938 A - De qualquer maneira se não é a Força Aérea, não vai para Lisboa, não é?
1939
1940 V - Não, não.
1941 Foi mais por causa das notas, das notas,
1942 porque eu tinha umas notas extremamente baixas.
1943
1944 A - Foi uma estratégia, digamos.
1945
1946 V - Foi, foi tipo um circundar, circundar uma situação, que é ir para a
Universidade,
1947 mas eu não vou entrar, porque eu não tenho notas.
1948
1949 A - Pois, ultrapassar a dificuldade por aí, e
1950 na Força Aérea, dá conta que há aquela lista de espera toda, isso quando
acontece?
1951
1952 V - Logo após o curso, logo após o curso, eu disse assim: eu não vou ficar aqui
toda a vida.
1953
1954 A - Logo após o curso de primeiros socorros.
1955
1956 V - Sim, eu entrei em Junho, em Julho, em Dezembro,
1957 eu disse, acabei o curso, fiquei colocada no Hospital.
1958
1959 A - Esse curso faz por obrigação ou porque quer fazê-lo?
1960

1961 V - É obrigatório, faz parte do contrato,
 1962 nós escolhemos uma especialidade, conforme a especialidade que escolhemos.
 1963
 1964 A - E essa é a especialidade que escolhe.
 1965 Quais são as outras, lembra-se?
 1966
 1967 V - Ah, havia para electricista, havia para electricista de avião,
 1968 havia para manutenção aérea, aqueles que fazem os consertos nos aviões,
 1969 havia para secretariado, havia para operadores de computador,
 1970 para operadores de comunicação, havia uma lista imensa, eu não, eu queria aquela.
 1971 E, pronto e quando eu cheguei lá e vi e pus-me a pensar nos prós e nos contras, eu disse, não, eu vou fazer lá fora, faço muito mais rápido.
 1972 Naquela altura sabia perfeitamente aquilo que queria.
 1973
 1974 A - E isso faz uma diferença em relação à fase anterior.
 1975
 1976 V - Faz, faz a diferença, faz, é do branco ao preto.
 1977 Em qualquer..., aquilo que eu sinto em qualquer formação, se a gente não tiver objectivos,
 1978 se a gente não souber aquilo que quer, nunca vai encontrar aquilo que precisa.
 1979 Às vezes, isso é perfeitamente identificável com isto, às vezes eu ando à
 1980 procura de uma determinada coisa, mas não tenho ideia, noção daquilo que
 1981 ando à procura, pode ter a certeza que eu não encontro enquanto não identificar.
 1982
 1983 A- Na escola básica e não só, não há aí ainda...,
 1984 não há uma ideia do que é que quer fazer...
 1985
 1986 V - A escola nas minhas primeiras fases é uma brincadeira, é uma brincadeira.
 1987
 1988 A - Diz a escola é brincadeira, foi mais brincadeira do que outra coisa.
 1989 Nunca teve nenhuma experiência negativa na escola, nada que fosse...
 1990
 1991 V - Não. Eu era uma traquinas, eu era do piorio,
 1992 eu lembro-me de situações de escola mas principalmente do recreio, eu era do piorio.

1993

1994 A - A imagem que tem da escola, é o recreio, é o seu espaço?

1995

1996 V - É, é porque eu era, eu não sei como é que não parti várias vezes a cabeça.

1997 Na primária, os flashes que eu tenho da primária é só a fazer asneiras.

1998

1999 A - Fazer asneiras?

2000

2001 V - Geralmente era em grupo, não visualizo muito bem a cara dos outros,

2002 mas lembro-me perfeitamente das situações, lembro-me perfeitamente das

2003 situações.

2004

2005 A - É engraçado tem memória do recreio e não tem a memória da

2006 escola?

2007

2008 V - Não, só tenho uma memória duma vez, duma sala de aulas,

2009 é a única, que eu tenho.

2010

2011 A - Relacionada com...

2012

2013 V - Eu lembro-me que estávamos a fazer, foi tipo uma competição,

2014 uma competição mas uma competição interna, estávamos a fazer um exercício de Português...

2015

2016 A - Quando diz interna, quer dizer...

2017

2018 V - Eu estava a fazer uma competição comigo mesma,

2019 que eu era a melhor a Matemática e era razoável em Português

2020 e a melhor aluna de Português saiu da sala.

2021 Eu disse assim, antes de tu vires eu tenho que ter isto pronto.

2022 E tinha, quando ela voltou para a sala, eu tinha aquilo pronto.

2023 É a única imagem que eu tenho assim sala de aulas, é assim.

2024

2025 A - Situação de concorrência.

2026

2027 V - Primeiro estava a fazer competição comigo mesma

2028 e mentalizei-me que tinha que acabar aquilo antes dela lá chegar, acabei.

2029

2030 A - Tem essa componente de competição ao longo da sua vida, têm

2031 parâmetros que estabelece para si mesma?

2032

2033 V - Tenho, sempre, sempre.

2034

2035 A - Normalmente estabelece esses parâmetros e tenta atingi-los?

2036

2037 V - Normalmente consigo, quando não consigo fico extremamente chateada comigo.

2038

2039 A - É rigorosa.

2040

2041 V - Sou muito.

2042 Quando as coisas não correm como eu quero ou como eu gosto,

2043 mesmo não sendo responsabilidade minha,

2044 eu assumo-a como tal, como responsabilidade minha.

2045 Olhe, ainda me aconteceu esta semana uma,

2046 que eu estava sozinha na Pediatria,

2047 porque entretanto tinha lá uma criança e era uma criança que tinha

2048 um problema grave****

2049 e tinha muitas secreções e precisava de ser aspirada,

2050 mas a miúda estava extremamente cansada, só que eu precisava de aspirar.

2051 Na altura da aspiração, eu estava a aspirar a menina ficou em bronco***, que é

2052 toda a árvore, nós temos a traqueia, temos os brônquios com os pulmões

2053 e os brônquios colapsaram, ela deixou de respirar, ou respira com dificuldade.

2054 Eu estava a gerir muito bem aquela situação até a mãe dizer eu sabia que isso ia acontecer, não devia ter aspirado.

2055 Eu disse, minha senhora, se eu não tivesse aspirado a sua filha,

2056 a sua filha ficava atolhada de secreções.

2057 Mas enfim, aquilo podia ter acontecido a qualquer um.

2058

2059 A - Claro.

2060

2061 V - Mas eu assumo como foi da minha responsabilidade,

2062 porque eu é que provoquei aquilo à miúda, percebe.

2063 Antes da mãe dizer eu já tinha assumido, percebe,

2064 porque é muito difícil gerir isso.

2065

2066 A - Também nunca vai saber se...

2067

2068 V - Não, aquela miúda fazia bronco-espamos já com muita frequência,

2069 mas ela estava cheia de secreções, eu tinha que a aspirar,

2070 se eu não a aspirasse, ela deixava de respirar,

2071 se eu a aspirasse, corria o risco de fazer bronco-espasmos, aconteceu.

2072 Eu consegui resolver a situação,

2073 não consegui resolver a seguir, foi estar com a mãe na Unidade.

2074 Cria-se um sentimento de tensão tão grande, tão grande,

2075 que a gente não consegue fazer mais nada, porque por mais que se faça.

2076

2077 A - Sente-se controlada.

2078

2079 V - Sim, claro.

2080

2081 A - Tem dificuldade em lidar com isso?

2082

2083 V - É assim, isso é um bocado complicado.

2084

2085 A - Mas quando me diz que vê primeiro a pessoa e depois é que vê o doente,

2086 com certeza vê também esta componente dos pais.

2087

2088 V - É assim, isso lidar com os pais é uma coisa que se vai aprendendo,

2089 não há formação, não há formas, não há nada,

2090 há conversas que se pode ter entre colegas mais velhos,

2091 há saberes, pronto há uma maneira de estar que se vai adquirindo

2092 e que se vai formando com a prática porque cada vez mais, cada pai é um pai,
cada criança é uma criança

2093 o que pode ser correcto, pode ser correcto e acalmar um pai,

2094 pode para outro não funcionar e pode fazer o efeito contrário

2095 e depois estas situações, quando eu não..., por mais que tente explicar o que é
que se passou,

2096 por mais que tente explicar, que apesar da menina estar cansada, apesar da
menina fazer aquilo

2097 tem que continuar a ser aspirada, tem que se continuar a fazer nebulizações,

2108 tem que se continuar a fazer, a fazer ginástica respiratória,
2109 tem que se continuar a fazer tudo, que é para ela não voltar para o ventilador,
2100 porque se volta para o ventilador, dava 10 ou 15 passos atrás.
2101
2102 A - Um retrocesso.
2103
2104 V - Pronto mas o que me tinha perguntado...
2105 Isso dá para aprender, dá para aprender, mas é um aprender com um,
extremamente penoso.
2106
2107 A - Tem sido penoso.
2108
2109 V - Não tenho tido muitas experiências,
2110 mas que as tenho dá para aprender bastante.
2111 Felizmente não tenho muitas experiências.
2112
2113 A - Fazem parte do processo.
2114
2115 V - Fazem parte, fazem, isso faz parte do nosso dia-a-dia.
2116
2117 A - Por mais que quisesse fazer isso fora da realidade, não é possível?
2118
2119 V - Não, não há hipótese, não há, tem que ser ali,
2120 tem que ser nas situações, tem que ser quando as situações acontecem,
2121 quando estamos com os doentes, tem que ser, não...
2122
2123 A - Aprender assim em situação, tem um preço alto porque é uma situação,
2124 é uma unidade de cuidados...
2125
2126 V - A gente por muito sozinha que esteja, nunca estão sozinhos, porque por
exemplo,
2127 esta situação aconteceu e eu fiz o que tinha que fazer à miúda e a
2128 seguir chamei o médico para observar, para saber o que é que se passava,
2129 se podia fazer mais alguma coisa, como é que teria que fazer,
2130 há vários medicamentos que pode fazer,
2131 mas os medicamentos isso é da responsabilidade dos médicos,

2132 pronto e o médico disse: não, não há nada a fazer, agora é deixá-la estar sossegada e recuperar por ela própria.

2133

2134 A - Esperar a reacção, digamos...

2135 V. não sei se tem algum outro aspecto que ainda não falou,

2136 se tiver assim algum aspecto que considere formativo poderíamos falar dele.

2137 Não? Então agradeço-lhe imenso pelo facto de ter disponibilizado, deste seu tempo.

Legenda:

**** palavras inaudíveis

Os números dos espaços vazios foram assumidos por defeito

Entrevista narrativa - Sameiro

Nome- Sameiro (pseudónimo)

Idade- 33 anos

Habilitações- 12º ano

Estado- casada

Profissão- Empregada de escritório

4 Gostaria que me falasse sobre tudo aquilo que acha, ao longo da sua vida, que foi importante para se formar,

5 portanto, sobre o que a ajudou a tornar-se na pessoa que hoje é.

6

7 S - Portanto, além do ensino, não é, pronto foi a parte fundamental também,

8 pronto é assim, os meus pais também me ajudaram muito,

9 principalmente o meu pai, é uma pessoa que lê muito e tem pronto,

10 gosta muito de interpretar as coisas e principalmente política, mas pronto dá-me,

11 ajuda-nos muito porque, por exemplo para qualquer dúvida, que a gente tivesse ou assim, ele colaborava connosco, não é.

12 A minha mãe também, mas mais o meu pai porque é uma pessoa que pronto,

13 que gosta mais de ouvir as coisas, de ler e assim, pronto ajudou a instruir mais

14 e também o acompanhamento da família, em geral acho que foi bom e pronto.

15 Deram-me um acompanhamento da sociedade actual,

16 no fundo, porque pronto para eu não me esbarrar,

17 principalmente lá fora quando eu fui, por exemplo, para a escola,

18 para a secundária e assim, pronto,

19 mostraram-me tudo o que era no fundo a realidade, a vida,

20 nunca me esconderam nada e tudo isso acho que me ajudou a ser a pessoa que eu era e não me inibir de certas coisas,

21 não é que muitas vezes também tem influência no nosso comportamento.

22

23 A - Fale-me um bocadinho de outras coisas que também foram importantes.

24

25 S - Pronto, como é que hei-de dizer, as coisas más da vida de sociedade, não é na vida,

26 é na sociedade e as coisas boas.

27 E pronto a maneira da gente reagir perante essas situações no fundo.
28 As coisas más mais ou menos já sabe, olhe, é os vícios e coisas do género.
29 As coisas boas, sei lá, é tudo no fundo que se supera essas coisas.
30
31 A - Está a falar de comportamento, regras de comportamento.
32
33 S - Sim, uma pessoa saber comportar-se, não ter, pronto estar integrada no fundo
num grupo,
34 não estar, não ser, como é que eu hei-de dizer não... pronto, eu não
consigo explicar.
35
36 A - Não esteja preocupada
37
38 S - Pronto a pessoa conseguir integrar-se no grupo,
39 conseguir estar, poder, manter uma conversa,
40 relacionar-se com outras pessoas de vários níveis,
41 saber-se socializar, no fundo com as outras pessoas, tudo isso.
42
43 A - E acha que foi na família
44
45 S - Sim e na escola também, mas aqui na escola é um bocado mais difícil,
46 porque é assim, encontra-se pessoas de muitos estilos,
47 crianças da mesma idade, pronto, estão habituadas a outro tipo, com outras
famílias,
48 têm outro tipo de comportamento, outras reacções,
49 uns melhor, outros pior e também..., sim,
50 mas principalmente acho, pronto, acho que a família nesse aspecto, acho que
ajuda muito mais.
51
52
53 A - A família da S. é composta por quantas pessoas?
54
55 S - Aqui mesmo em casa?
56 Éramos cinco. Cinco, pronto, tinha a minha tia.
57
58 A - Cinco filhos?
59

60 S - Três irmãos e os meus pais.
61 Depois vem uma tia que é demente mas dessa não
62 ... tinha a minha avó
63 e depois tinha outras pessoas da família mas estão mais
64 afastadas.
65
66 A - Esse era o grupo mais...
67
68 S - E depois aqui as vizinhas são todas família, praticamente,
69 mas pronto já têm comportamentos ligeiramente diferentes do nosso.
70 Pronto e também o meu pai, também sempre nos conseguiu dar uma maneira
estável de vida,
71 que isso também talvez ajuda muito a nós podermos.
72 Embora os meus irmãos... pronto não seguiram muito mas...
73 pronto temos um nível de vida mais ou menos.
74
75 A - Diz-me que aqui à volta também tem familiares
76
77 S - Aqui esta casa do lado pronto era uma irmã do meu pai, que já faleceu.
78 Aonde estava a apontar era uma tia do meu pai e primos e um primo do meu pai,
é tudo família.
79
80 A - Digamos que...
81
82 S - Este cantinho é de família e por aqui abaixo também é,
83 é mais ali até à estrada, pronto, é mais pessoas de família.
84
85 A - Da mãe ou do pai.
86
87 S - É, é tudo do lado do meu pai.
88 A minha mãe é de Famalicão.
89
90 A - Então há aqui um clã....
91
92 S - Eu tenho muita família, o meu pai tem outras pessoas já mais afastadas,
93 por exemplo, a T., também é filha dum primo do meu pai direito.
94

95 A - Ainda é familiar afastada.

96

97 S - Ela é, ela é filha dum primo do meu pai.

98

99 A - Que engraçado.

100

101 S - O nosso relacionamento era diferente.

102

103 A - Sim.

104

105 S - É.

106

107 A - E da escola, que se lembra de ter aprendido na escola?

108

109 S - Da escola, mas quê, no início?

110

111 A - Em geral, o que é que achou que foi importante,

112 umas coisas devem ter sido mais importantes que outras.

113

114 S - Toda a escola teve até ao 12º.

115

116 A - Mas na escola o que é que se lembra de ter sido importante na sua formação?

117

118 S - Duma maneira geral, cultura geral e pronto.

119

120 A - Houve assim uma área que gostasse mais...

121

122 S - Gostei mais da área de Letras. Português não muito, foi mais História, Geografia,

123 depois também tive Psicologia, também foi uma coisa que gostei muito.

124 É assim, eu gosto de tudo que seja, enfim, como é que hei-de explicar,

125 no fundo são áreas, uma pessoa que saiba da Psicologia não muito mas, coisas de divagar,

126 portanto a pessoa expressar a opinião acerca daquela coisa que tem que ser...

127 Eu gosto desse tipo de situações, de área.

128

129 A - Que tipo de situação?
130
131 S - É, a interpretação das coisas.
132 Aliás, eu a minha maneira de estudar foi sempre assim, eu nunca decorei.
133 Eu preocupava-me em tirar apontamentos e dos apontamentos eu recolhia,
134 ficava com uma informação que eu depois ia expor nos testes, não é.
135 Em algumas áreas que fui a ver não sei...
136 A área que eu gostei mais foi essa parte.
137
138 A - Gostava da Psicologia...
139
140 S - Geografia, História.
141
142 A - Gostava das disciplinas, acha que essas disciplinas
143 lhe deram alguma coisa que ainda hoje...
144
145 S - Sim, a Psicologia, uma das que me marcou mais foi Psicologia, sei lá...
146 Pronto, o nosso comportamento, as reacções das outras pessoas, saber
interpretar.
147
148 A - Portanto é uma área...
149
150 S - Eu gosto, gosto é assim, já não, pronto...
151
152 A - Mas acha que contribuiu para a sua...
153
154 S - Sim, sim, acho que sim.
155 E pronto a Geografia também em certas situações, da área da Geografia,
156 não é, dá-me para ter mais conhecimentos que,
157 de certeza que se não ligasse ou se não tivesse estudado que não tinha grande
interesse.
158 De certeza que me perdia muito mais e não tinha tantos conhecimentos.
159
160 A - Falou-me também, de História.
161
162 S - História.
163

164 A - Também gosta de História.
165
166 S - Gosto.
167
168 A - O que é que valoriza assim na História?
169 O que é que gosta, o que a faz gostar?
170
171 S - Sei lá, por recordar a História, pronto, no fundo Portugal
172 e também duma maneira geral, a História Universal, não é.
173 Portanto houve alturas que se apanhou partes das guerras mundiais
174 e dessas coisas todas também se estudou isso.
175
176 A - A História da Humanidade
177
178 S - Sim, também gostava. Gostei.
179 Aliás, eu procurei sempre ir para essas áreas por causa disso.
180
181 A - E depois de ter feito o 12º ano, tinha alguma ideia quando estava a fazer o
12º...
182
183 S - Eu durante o dia só estudei até ao 11º ano, pronto, que dava tempo para...
184 É assim eu gostava de estudar mas ao mesmo tempo, eu andava com as
colegas daqui,
185 pronto, o grupo com quem eu integrava eram pessoas que os
186 pais não tinham grandes possibilidades para deixá-los estudar e já trabalhavam,
187 então, eu acompanhava com eles ao fim de semana, nas vultinhas e não sei quê
188 e sentia-me, pronto, ainda tinha que pedir tudo ao meu pai
189 e então eu queria deixar de estudar, pronto, estava sempre a querer abandonar.
190 E daí pedi ao meu pai, ele arranjou-me um emprego e eu abandonei.
191 Só que no mesmo ano, eu arrependi-me.
192 Pronto, porque é assim eu, era uma coisa completamente diferente para mim,
193 e eu acabei por estudar à noite, só que não consegui concluir na mesma área.
194 Eu estava na área de Letras e fui para a área, no fundo é a área de Letras,
195 fui para Secretariado, porque era o curso mais parecido que tinha.
196
197 A - Por quanto tempo é que interrompeu?
198

199 S - Não, experimentei um ano, porque foi um ano lectivo só.
200
201 A - Porque retomou depois à noite?
202
203 S - Sim, fiz, pronto, depois tive que fazer em dois anos,
204 tive que fazer as disciplinas que não eram compatíveis.
205
206 A - Pois mudou.
207
208 S - As que eram compatíveis eu já não precisei de ir
209 e as que eram incompatíveis fiz, pronto sem problemas nenhuns.
210 Aconselharam-me a seguir mas eu, já estava a ficar outra vez um bocado
cansada.
211
212 A - Mas tinha algum projecto...
213
214 S - A ideia que eu tinha era ser, pronto, seguir a área de Jornalismo,
215 porque eu gostava.
216
217 A - Gostava de jornalismo.
218
219 S - Era, sei lá, a tal coisa de escrever artigos e coisas assim do género,
220 pronto, não era bem escrever, pronto mas essa área de comunicar com as
pessoas,
221 era uma área que me interessava.
222
223 A - E desde quando é que tinha essa ideia de jornalismo,
224 era uma ideia que vinha de longe ou...
225
226 S - Sei lá, desde quando saí do preparatório.
227 Tive sempre uma ideia dentro disso.
228
229 A - Mas chegou a escrever, algum grupinho da terra?
230
231 S - Não, nunca cheguei, sei lá.
232
233 A - Ou na escola, às vezes há jornais escolares.

234

235 S - Já não me lembra assim, talvez tenha feito qualquer coisa mas não estou...

236

237 A - E da fase anterior a esta.

238

239 S - Na preparatória, na primária?

240

241 A - Sim, alguma coisa que tenha ficado, que ache que teve

242 importância para a sua formação.

243

244 S - Do pouco que me recordo dessa parte...

245 É assim, eu recordo as pessoas, recordo-me da fase que me marcou, são

246 coisas, foi a importância, não é.

247

248 A - A primária, alguma experiência...

249

250 S - Não, foi enriquecedora, só que é assim, eu a primeira classe,

251 é assim, já levava vantagem porque eu fui na altura,

252 fui numa altura em que havia uma possibilidade das pessoas entrarem um ano

253 mais cedo e passar logo para, eu fui para uma escola particular.

254 E andei um ano, só que depois não deu equivalência,

255 foi numa altura em que o Ministério, houve lá uma alterações

256 quaisquer, não me estava a dar equivalências e eu tive que mudar para a

257 oficial, mudei para a oficial, não é,

258 portanto tive que retomar a primeira.

259 Eu já levava muita mais vantagem em relação aos que tinham entrado.

260 Pronto, talvez, duma maneira geral, as pessoas viam-me sempre que eu tinha mais que os outros.

261

262 A - Estava mais avançada.

263

264 S - Estava mais...Lembro-me assim esses pormenores e assim,

265 agora tipo de trabalhos, trabalhos em grupo assim na escola.

266 Lembro-me de fazer coisas mas assim pormenores.

267

268 A - Diz já ia avançada

269 , as pessoas já sabiam que ia avançada

270 e isso na sua maneira de estar, teve alguma influência?
271
272 S - Não, eu não me sentia superior nem nada.
273 As pessoas é que talvez se sentissem mal, mesmo em termos de, por exemplo,
de apresentação na escola,
274 as pessoa olhavam para nós ou para mim e para os meus irmãos como
superiores.
275 É mas fora disso. Eu por mim era igual a toda a gente,
276 embora gostasse mais deste ou daquele mas...
277
278 A - Isso é normal.
279
280 S - Gostava...
281
282 A - Em relação aos professores...
283
284 S - A da 4ª classe. A da 3ª e 4ª, a Dona A.
285
286 A - Sim, que recorda?
287
288 S - Pronto, era uma pessoa, que para mim, gostava muito da maneira dela
leccionar
289 ou pelo menos achei que ela que era uma pessoa era,
290 porque há pessoas que tem uma comunicação um bocado não muito directa
291 e as pessoas é mais difícil.
292 Achei-a muito boa, uma pessoa muito directa, muito agradável, sei lá.
293
294 A - A relação...
295
296 S - Porque as outras duas que eu tive, é assim, a da 1ª classe era uma pessoa
mais ofegante, chamavam-lhe a "B.",
297 que eu já não me lembro o nome dela, o primeiro.
298 Acho que houve um ano que ela esteve aqui,
299 depois esteve a P., também não era considerada, para mim não era considerada
professora,
300 porque a gente não fazia praticamente nada.

301 Depois aquela claro...e depois acompanhou-me durante dois anos e isso marcou.

302

303 A - E depois quando sai...

304

305 S - Para o preparatório.

306 Não, lembro assim, pormenores, pormenores, assim... Sei lá, acho que foi

307 normal, não foi assim nada de fora do comum.

308

309 A - Não há assim nada...

310

311 S - Não me senti desintegrada, assim uma coisa tipo uma ilusão que pronto...

312 foi lentamente, claro nos primeiros dias foi mais confuso, porque era um ambiente diferente mas...

313

314 A - Não houve assim nada que valesse.

315

316 S - É assim, nesta fase, é como eu lhe digo, eu lembro-me poucas, assim poucos pormenores, não é.

317

318 A - O 10º, 11º, é a fase que se lembra mais, que está mais presente.

319

320 S - É assim, lembro mais, há pormenores que pronto, passam, para mim, passam ,

321

322 A - Claro, claro.

323

324 S - Embora tenham importância, mas pronto são coisas que depois vão passando com o tempo,

325 e não tem assim nada que me marcasse assim em especial, que tenha...

326 Não tem nada assim tão, sei lá, para mim foi um percurso normal.

327

328 A - Depois faz o 12º ano, decide acabar.

329

330 S - Eu já estava a trabalhar, acabei o 12º ano, continuei a trabalhar.

331 eu trabalhei lá durante cinco anos.

332

333 A - O que fazia?

334

335 S - Estava num laboratório.

336

337 A - Laboratório de...

338

339 S - Têxtil.

340

341 A - Têxtil.

342

343 S - Aquilo era de uma fiação, um teste aos algodões, pronto, depois disso fiz muitas coisas,

344 depois cheguei, fui mais para a parte das produções no computador e assim,

345 já estava mais desligada portanto do controle de qualidade, no fundo, não é.

346 E depois daí, eu entretanto casei, casei, pronto, fui morar para Guimarães.

347 Pronto, estava com a expectativa de que tinha logo lá um trabalho,

348 pronto, dentro do que eu queria,

349 que no fundo, pronto, não era o Jornalismo,

350 era trabalhar num escritório ou assim dentro deste género.

351 Visto porque nos últimos três anos eu tinha tido uma área, não é, secretariado que talvez me marcou mais.

352 Mas tive para aí cerca dum ano parada, mais ou menos

353 e depois também fui um ano à Alemanha.

354

355 A - Viveu um ano na Alemanha?

356

357 S - Vivi um ano na Alemanha mas não me dei bem, é assim, dei-me bem com o

358 ambiente, o ambiente era agradável só que eu pronto, não me sentia bem com as pessoas da minha família.

359

360 A - Sai do curso de Secretariado,

361 faz o 12º ano e vai para um laboratório fazer, aprende a fazer...

362

363 S - Quando eu fui para lá, não é, eu quando fui para lá, o meu pai trabalhava lá e eu fui para lá, ele pediu e tal.

364 Inicialmente ele dava-me apoio.

365

366 A - O seu pai também trabalha nessa empresa.
367
368 S - Trabalha. E ele queria arranjar-me para a Câmara,
369 só que eu dizia que não queria ir.
370 O meu pai é chefe de electricista, ele é electricista.
371 E eu pronto, estava lá, fui para lá, na altura era para ir para um escritório dum
armazém,
372 só que como eu não tinha, era o primeiro emprego,
373 não tinha noção do que era malhas, o que era aquilo,
374 ele pronto, decidiram pôr uma pessoa que já tinha noções, ficou nessa parte.
375 E eu ficar no laboratório.
376 Fui para o laboratório, aprendi com as pessoas que trabalhavam lá, fazer os
testes.
377
378 A - Lembra-se de alguma pessoa que a ajudou mais a aprender?
379
380 S - Tinha uma colega, pronto que fazia, era a pessoa, eu para mim, que tinha
mais conhecimentos,
381 embora ela estava mais ligada a uma coisa, mas acho que era a pessoa que no
fundo...
382
383 A - Dominava.
384
385 S - Dominava melhor as técnicas.
386 Principalmente as coisas mais complicadas, porque as coisas mais fáceis
qualquer um fazia.
387
388 A - Ela teve um papel...
389
390 S - Sim, ajudou-me muito e pronto havia coisas que às vezes...
391
392 A - Que tipo de coisas?
393
394 S - Era por exemplo fazer testes ao algodão, em resistência do algodão,
395 depois tinha-se que juntar as fibras todas do mesmo tamanho e pronto,
396 acho que já estão certinhas e a gente estava ali a limpar o algodão até ficar
todas mais ou menos ao mesmo modelo,

397 que era para depois se pôr no aparelhinho para ver a resistência.
398 Era das coisas mais, eu depois mesmo depois de ver, eu sei lá, nunca consigo
fazer 100%.
399 Também não me interessava muito porque achava aquilo muito, pronto era muito
chato,
400 parado e eu não gosto de coisas paradas, eu gosto de tudo, pronto, eu não gosto
de ***
401
402 A - Era parado.
403
404 S - Fazíamos, víamos o peso, a gramagem do algodão a ver se estava...
405 Ela recebia o algodão em fardos, não é, da origem e depois fazia...
406
407 A - Era uma tecelagem.
408
409 S - Não, uma fiação.
410
411 A - Uma fiação.
412
413 S - E depois também tinha...
414
415 S - Pronto o meu marido na altura prometeu-me que me ia, que tinha pessoas da
família com muitos conhecimentos,
416 pronto que queria ir para lá, que é filho único, e que me arranjava lá uma coisa,
pronto um emprego bom,
417 e dentro, visto que eu tinha o 12º ano e tal até que podia concorrer, por exemplo,
para as Finanças que na altura não era difícil e assim.
418 Mas pronto correu mal.
419
420 A - Não conseguiu.
421
422 S - Não consegui, porque pronto as pessoas não se empenharam muito e não
423 resultou.
424
425 A - Deixou de trabalhar, ficou em casa?
426
427 S - Nessa altura, pronto, fazia assim umas coisitas poucas, assim.

428 Estava essencialmente em casa e depois na altura até decidi e comprei uma
máquina de tricotar,
429 fazer malhas, foi uma coisa que eu estava com vontade mas não,
430 não é que não resultasse, o mercado também não era grande, não era grande a
procura.
431 Pronto e depois entretanto surgiu, uma tia, irmã da minha mãe, disse se eu não
gostava de ir para a Alemanha.
432 Não gostei muito, não estava muito interessada mas acabei por ir,
433 que o meu marido tem uma ideia sempre de gostar de ir para fora e influenciou-
me e fomos mas não.
434 É assim, primeiro eu ia com uma ideia, pronto, tinha estudos,
435 é a mesma coisa que acontece, estes ucranianos agora que vem para cá,
436 eles tem estudos, mas vem para um trabalho que não tem nada a ver com a
formação deles.
437 E estive lá um ano, mas eu também não gostava de estar lá.
438
439 A - Nesse ano esteve empregada?
440
441 S - Estive num hotel, pronto, eu estava na área, estava ligada à limpeza,
442 estava, pronto, tratava praticamente dos escritórios,
443 era assim um trabalho que não..., cuidei da parte da piscina e...
444
445 A - Não satisfez.
446
447 S - Não, porque não tinha nada a ver comigo, não é, aquilo era mesmo só para
não...
448 É assim, as pessoas com quem eu trabalhei, eles gostaram de mim,
449 eles não queriam que eu viesse embora lá do hotel e pronto,
450 visto que eu tinha estudos e tinha conhecimento de alemão, porque eu também
estudei alemão.
451
452 A - Sim?
453
454 S - Foi quando andei a estudar de dia, no 10º, 11º, eu nunca gostei de inglês.
455 Então, eu inicialmente comecei com francês, no preparatório,
456 depois como não gostava do inglês, eu segui o inglês depois no secundário tive
que ter duas, não é,

457 então fui para o inglês mas eu não gostava.
458 No 9º ano eu tinha hipótese de alterar uma delas e então eu optei por inglês-
alemão.
459 O inglês, eu tinha que ter, pelos vistos.
460 Pronto e optei pelo alemão, tive dois anos de alemão.
461
462 A - Esses dois anos de alemão, serviram para essa experiência nova.
463
464 S - Deram-me muitos conhecimentos e depois é assim,
465 eu sou uma pessoa, nessas coisas quando eu gosto, eu procuro algo que me dê
mais conhecimentos.
466 E no caso do alemão, pronto, eu depois estive lá, eu iniciei numa escola, não é.
467
468 A - Entrou numa escola.
469
470 S - Entrei mas andei pouco tempo.
471 O meu marido não tinha vontade, queria estar lá mas não tinha vontade de
aprender
472 e é assim, eu com os colegas que trabalhava eram quase todos estrangeiros,
473 eu pronto, claro não falava perfeitamente, mas corrigiamo-nos uns aos outros e
eu procurava,
474 por exemplo, diziam-me isto e eu procurava, tenho um livrinho até em casa,
475 que eu procurava pôr, o que é que queria aquilo dizer em português.
476
477 A - Tentava saber.
478
479 S - E pronto procurava livros que tivessem as traduções, construções de frases
480 e tudo isso. Pronto e ajudou-me.
481
482 A - Hoje domina melhor o alemão?
483
484 S - Sim mas embora agora esteja um bocado esquecida, somente da parte
falada, não é, mas percebo perfeitamente.
485 Aliás, o francês não, mas o inglês ainda, não sei falar o inglês assim bem, mas
entendo bastante.
486 É assim eu consigo associar e consigo interpretar uma frase eu, pelo sentido eu
consigo aperceber-me as coisas.

487

488 A - Dessa experiência da Alemanha o que ficou

489 do ponto de vista formativo?

490

491 S - A formação das pessoas lá é muito diferente da nossa, é pronto, não tem,

492 ajudou-me muito a ver, pronto, a reagir, como é que eu hei-de dizer, a reagir de maneiras diferentes conforme o grupo onde a gente está integrada.

493 Por exemplo, no caso de lá uma pessoa, embora fosse, as pessoas eram simpáticas,

494 mas não eram aquelas pessoas comunicativas, não eram aquelas pessoas que a gente...

495 então tinha, a pessoa tinha que ter um bocado de cuidado de não...,

496 pronto ao conversar ou assim, as pessoas às vezes tem uma reacção, lá...

497 É diferente, é, e então tem que se ter um bocado mais, pronto, pensar...

498 O controle do que se vai falar e do que vamos fazer, não é,

499 às vezes a gente vai com muito boa intenção e eles interpretam de outra maneira.

500 E são pessoas muito mais desligadas, é assim, não há aquela convivência que nós temos cá,

501 são pessoas que vivem a vida delas, não há, embora haja um ou outro,

502 mas normalmente não são pessoas que se juntem em grupos, não são,

503 cada um vive a sua vida e, são mais individualistas.

504

505 A - São mais individualistas que a Sara...

506

507 S - Não gosto muito.

508

509 A - Por isso regressa

510

511 S - Não me sentia bem lá.

512

513 A - Não sentia bem.

514

515 S - Estava habituada a estar aqui no ambiente e agora com este e agora com aquele.

516

517 A - A viver numa aldeia onde quase todos são família, e ir para

518 um sítio onde as pessoas não se ligam.

519

520 S - As pessoas que estavam lá, principalmente portugueses não é, com

521 quem a gente podia, nos tempos livres, se relacionar eram pessoas de lá do interior,

522 que eram capazes de se juntar aos grupos, mas que se juntavam sei lá num, como é que eles se chamam, numa associação,

523 mas era só para estar a falar de coisas que não têm nexos nenhuns e estar a beber

524 e a maior parte das mulheres que estão lá também, pronto são pessoas que não têm formação,

525 vão para lá por causa...

526

527 A - Tentar melhorar a condição de vida.

528

529 S - Principalmente, economicamente, mais nada e tudo isso...

530

531 A - É mais o trabalho.

532

533 S - É, não tem, não tinha, não iam com a mesma ambição que eu ia, não é.

534 Outra perspectiva.

535

536 A - Que projecto levava?

537

538 S - Sei lá, por exemplo, conseguir, visto que era um meio relacionado com as pessoas, sei lá,

539 conseguir entrar, por exemplo, não é que fosse assim nada de especial,

540 mas por exemplo, tipo uma recepção num hotel ou assim.

541 Na minha ideia quando eu fui, foi com esse sentido, mas não foi...

542

543 A - Não conseguiu.

544

545 S - Não consegui porque era praticamente impossível porque é assim,

546 eles lá tem normalmente pessoas a tirar cursos nessa área e vão fazer estágio

547 e depois tem um ou outro que são os da casa,

548 embora sejam hotéis de luxo, mas é dentro dessa área que eles funcionam.

549

550 A - São estagiários.

551

552 S - É essencialmente estagiários, não quer dizer que sejam estrangeiros

553 mas pessoas que andam a estudar lá e que tem um curso e assim. Isso não dá.

554

555 A - Essa experiência, em que ano...?

556

557 S - Eu casei em 92, foi em 93, 94, salvo o erro.

558 E depois regressei, pronto, depois, claro eu não queria vir,

559 depois entretanto o meu marido arranhou trabalho e eu, nessa altura,

560 pronto ainda estive a ver se arranjava alguma coisa,

561 cheguei a trabalhar com os meus irmãos, aonde estou agora,

562 foi quando eles abriram a loja.

563 Mas pronto foi, foi um início um bocado complicado.

564 E depois, pronto entretanto fui para Guimarães novamente.

565 Depois estive numa empresa a trabalhar,

566 fui para lá foi para substituir uma colega que foi ter um filho,

567 ia lá só mesmo para substitui-la aquele tempo...

568

569 A - Nessa empresa o que fazia?

570

571 S - É de plásticos.

572

573 A - De plásticos.

574

575 S - Só que eu fui para o escritório.

576

577 A - Foi para o escritório.

578

579 S - Para a área comercial.

580

581 A - Uma área que gosta.

582

583 S - Sim, sim, fui para a área comercial, pronto, que é contabilidade, para mim...

584 embora eu agora tenha que fazer algumas coisas, mas é assim não...

585 O meu pai está sempre a dizer: podias agora tirar um curso mesmo particularmente,

586 um curso de Contabilidade para poderes... até tirar um curso técnico de contas,
587 não é assim, não me fascina, as contas nunca...
588
589 A - As contas nunca a fascinaram.
590 Mas vai fazendo alguma coisa nessa área.
591
592 S - Sim, pronto, pouco, pouco, pronto, sei lá, muito pouca coisa.
593
594
595 A - No serviço que está agora.
596
597 S - Pronto é mais preparar a documentação, no fundo,
para a contabilidade, não é,
598 separar a documentação para a contabilidade, é lançar, pronto os documentos,
599 os documentos, como é que hei-de dizer, as compras.
600
601 A - Organizar os processos.
602
603 S - Sim, sim.
604
605 A - Gosta?
606
607 S - Gosto, gosto, pronto gosto, não é que seja bem 100%,
608 sei lá, eu gostava mais onde estava porque era diferente,
609 eu falava com clientes sobre encomendas, era diferente, controlava os stocks,
que é uma coisa que pronto...
610
611
612 A - Onde estava antes.
613
614 S - Em Guimarães.
615
616 A - Em Guimarães.
617
618 S - Eu quando fiquei, fui para Guimarães fui par esse escritório
substituir a colega,
619 entretanto pronto fiquei lá, gostaram do meu trabalho,

620 do meu método de trabalho.
621
622 A - Agora perdi-me um bocado, falou-me que...
623
624 S - Quando vim da Alemanha.
625
626 A - Esteve na têxtil, foi para a Alemanha, depois...
627
628 S - Depois vim e foi quando eu fui para os plásticos.
629
630 A - Os plásticos foi outra coisa, sem ser o que está a fazer agora.
631 Diz que falava mais com as pessoas.
632
633 S - Sim, porque era a área comercial e em termos de...,
634 não pessoalmente mas por telefone.
635
636 A - Tinha mais contacto com as pessoas.
637
638 S – Sim dentro disso, embora ajudava também um bocado,
639 pronto, havia coisas que eu faço agora na Contabilidade, que não são bem
Contabilidade, mas que são ligadas à Contabilidade, pronto também fazia lá.
640 Fazia um bocado a ligação entre a parte comercial e a contabilidade.
641
642 A - E a da Contabilidade...
643 Essas tarefas que faz agora, onde é que as aprendeu?
644 O curso de Secretariado tinha alguma coisa...
645
646 S - Pronto, alguma coisa aprendi,
647 mas pronto já passaram muitos anos.
648 Há técnicas que se modernizam, não é.
649 E é mais com a experiência que se vai adquirindo***
650
651 A - Profissionalmente há saberes,
652 há conhecimentos, que traz dum lado para outro?
653
654 S - Alguma coisa, sim mas não muito.
655

656 A - Mudou de áreas?

657

658 S - Sim mas pronto, é assim, há coisas que, por exemplo,

659 eu também ainda..., eu ali com eles agora há pouco tempo, estou ali desde início em Abril,

660 que eu até ali trabalhava lá, mas o patrão não queria que eu viesse embora mas eu decidi-me vir.

661 E é assim, técnicas em termos de...

662

663 A - Agora está com os irmãos...

664

665 S - Eu saí dos plásticos, e vim logo para o meu irmão para vir trabalhar.

666

667 A - E agora no escritório faz outras coisas.

668

669 S - Sim, faço outras coisas, é assim, os artigos são completamente diferentes, não tem nada a ver,

670 não quer dizer que o sistema de trabalho..., pronto,

671 é ligeiramente diferente mas é dentro do género.

672

673 A - Continua a ser um trabalho de escritório.

674

675 S - Sim, tenho que fazer mais algumas coisas mas são poucas.

676 Fazer pagamentos e coisas assim, que eu não fazia, não é,

677 ligada à Contabilidade, que agora faço.

678

679 A - Na tal empresa dos plásticos nas tarefas, tem alguém que a ajude?

680

681 S - Sim, sim, tenho, por exemplo, tenho uma engenheira da produção que me ajuda bastante,

682 vê-me certas coisas, fazer o cálculo, por exemplo, para às vezes para calcular,

683 há clientes que querem determinada quantidade e a gente diz-lhe: olhe, mas neste coisa, por causa da mistura do plástico, tem que só, **ou assim a gente,

684 ela ajudava-me a fazer os cálculos.

685

686 A - Para tirar *****?

687

688 S - Sim, para controlar e depois controlar os stocks,
689 que era uma coisa que eu fazia.

690

691 A - As encomendas.

692

693 S - E pronto e a minha colega é que tomava mais nota das encomendas
694 e eu era que estava mais **** e olhava a saída da mercadoria e controlava os
stocks.

695

696 A - Não são bem orçamentos mas...

697

698 S - Sim, o consumo e a produção que se devia ter que fazer,
699 ou se já tínhamos feito ou se não...

700

701 A - Isso com a engenheira.

702

703 S - Foi lá, com a colega que eu fui substituir aprendi pouca coisa, mas depois
com o tempo, aprendi com a engenheira,

704 pronto e com os vendedores, mas principalmente com a engenheira.

705

706 A - Essas questões, quanto é que um quilo de plástico em determinadas peças ia
render...

707

708 S - É, foi com ela. E havia situações que eu pronto tinha dúvidas e tinha que
perguntar.

709

710 A - É um conhecimento técnico.

711

712 S - É, mas foi com ela, porque era a pessoa no fundo...,

713 que eu para mim achava que tinha mais possibilidade de me explicar nesse
sentido,

714 porque é assim, a colega que me tinha, que eu tinha ido substituir e com que eu
aprendi durante, para aí um mês algumas coisas,

715 é assim, tinha alguns conhecimentos,

716 mas não era, pronto não lidava com aquilo no dia a dia

717 e pronto também não era uma pessoa que fosse, aquela pessoa que tivesse
capacidade de ensinamento.

718

719 A - De ajudar.

720

721 S - É, não tinha, pronto e a outra não. Eu às vezes dizia: ajude-me nisto ou naquilo,

722 por exemplo, eu nunca soube trabalhar num computador, no Excel

723 e uma altura eu decidi fazer lá uma tabela e a quem eu fui, foi com ela.

724 Eu, toca a abrir a janelinha e não sei quê....

725

726 A - Entrou no Excel.

727

728 S - Sim e foi com ela que eu aprendi, quando às vezes: olhe, eu não consigo pôr assim, ela explicava-me.

729 Estava ali ao meu lado e explicava-me, pronto.

730 E havia coisas que ela também às vezes não tinha tanta,

731 pronto, faça-me isto e tal que sabe melhor e assim.

732 Pronto, ela tinha a área dela.

733

734 A - Vocês completavam-se.

735

736 S - Não, tínhamos funções diferentes, mas pronto o nosso trabalho, no fundo, estava muito ligado.

737 Somente no controle das produções, que eu também fazia isso, não é.

738

739 A - Esse controle de produção, por exemplo, era uma coisa que já fazia?

740

741 S - Já fazia, embora com coisas diferentes mas já fazia.

742 Pronto, ajudou, há coisas que vieram, embora ligeiramente diferentes mas

743 vieram ao longo do tempo.

744

745 A - E que vai utilizando nos vários sítios por onde vai passando.

746 E agora com os irmãos ...

747

748 S - A parte de escritório.

749

750 A - Há quanto tempo está aqui

751

752 S - Estou desde Abril.

753

754 A - Está há pouco tempo.

755

756 S - Sim mas já tenho noções, já não há nada, embora há uma coisa ou outra,

757 o tipo de artigos, para mim há certos nomes ali que, peças e não sei quê,

758 que para mim tenho que perguntar, mas depois em termos de outras coisas não tenho dificuldade.

759 É máquinas eléctricas, mas mais ligadas à indústria, indústria têxtil,

760 indústria de carpintaria e pronto.

761

762 A - Peças e assistência,

763

764 S - Sim, sim, é. É diferente.

765

766 A - Dessas áreas todas onde é que a S. se sente mais

767 realizada, quer dizer...

768

769 S - Em termos de conhecimentos?

770

771 A - No fundo, o que é que valoriza mais,

772 que acha que foi importante em termos de formação.

773

774 S - É assim, em termos de formação que eu pronto,

775 uma coisa diferente e que me, para mim, no fundo, no fundo, que eu gostei, que me deu muitos conhecimentos,

776 pronto, claro que não tem nada a ver com o que estou a fazer agora,

777 foi na parte de laboratório.

778

779 A - No laboratório...

780

781 S - Uma experiência completamente diferente e uma coisa, porque eu também era uma coisa,

782 uma das disciplinas que eu também gostava era Química,

783 é muito ligada à Matemática, mas que para mim era como se fosse coisas distintas.

784

785 A - No caso do laboratório usavam a Química também?
786
787 S - Também tinha a parte da Tinturaria que também se...
788 Cheguei a ir algumas vezes mas foi poucas vezes.
789 Era mais na parte têxtil do outro lado. Mas pronto era...
790 Acho que para mim foi mais interessante, porque foi coisas completamente...,
791 é assim, coisas que eu nem imaginava o processo que elas tinham.
792
793 A - Pois, eram novas.
794
795 S - Muito diferentes do dia a dia, que eu não imaginava.
796
797 A - E depois de ter casado deixou.
798 Não havia possibilidade ou decidiu?
799
800 S - É assim, para onde eu fui, eu não tinha conhecimentos,
801 não tinha conhecimentos, não tinha noções de quais as empresas que faziam
aquele género
802 e depois em Guimarães acho que não há.
803 Acho que em Guimarães não há assim muitas ligadas a isso.
804
805 A - Não tinha contactos.
806 Mas há muita têxtil não há?
807
808 S - Mas é têxtil noutro sentido, malhas e coisas assim.
809 Em termos de fiações é só mais ali já para perto de Famalicão e assim.
810 Ali em Guimarães não há muito, há ali em Famalicão mas eu nem sei
exactamente que tipo de artigos que eles fazem,
811 mas é ligado ao fio, eu sei que é, só que não...
812 Embora eu tenha tirado na altura, enquanto estive ali, tirei mas foi um
curso, intensivo de alguns dias,
813 curso de qualidade na Universidade do Minho
814
815 A - Faz esse curso via empresa.
816
817 S - Da empresa. Foi um curso financiado.
818

819 A - Uma formação contínua.
820
821 S - Sim, sim.
822
823 A - Um curso de...
824
825 S - Controle de qualidade.
826
827 A - Controle de qualidade, na Universidade.
828
829 S - Na Universidade do Minho.
830
831 A - E centrava-se sobre quê?
832
833 S - Era inicialmente sobre o que nós fazíamos, a qualidade, aquilo era mais, a maior parte a malha.
834 Pronto, foi na altura em que eu estava mais ligada à parte da malha
835 e pronto fomos fazer, fomos fazer esse curso, ver os processos de...
836
837 A - A empresa forçava-vos ou...
838
839 S - Não, não, convidaram e eu aceitei. Convidaram-me e eu aceitei.
840
841 A - De quanto tempo é que foi o curso?
842
843 S - Ah, foi pouco tempo, não foi dias seguidos mas foi, não sei se durou um mês ou assim uma coisa.
844 Era uma formação
845
846 A - Acha que a enriqueceu nessa área?
847
848 S - Sim, acho que sim.
849 Sei lá, eu é assim, já fiz muitas coisas e acho que tudo foi bom para mim e pronto...
850 Se fosse um dia trabalhar, por exemplo, para uma coisa desse género,
851 claro que se estivesse modernizado o tipo de métodos utilizados, as máquinas cada vez são mais modernas, não é,

852 há máquinas para fazer tudo e tudo, mas acho que ainda tenho noções.

853

854 A - Claro tem noções.

855

856 S - É assim, não digo que não, que não posso dizer que não,

857 mas é quase uma questão, um assunto fora de questão,

858 mas pode ser que às vezes, sei lá, a vida dá muitas voltas.

859

860 A - E a S. já deu algumas.

861

862 S - Já mudei muitas...

863

864 A - Falou-me de trabalho, trabalho, trabalho mas a vida não é só trabalho.

865 E por exemplo, nos seus tempos livres, no seu lazer, decerto que há coisas que

866 também têm importância

867

868 S - Quando tenho tempo livre, é essencialmente bordar, que eu gosto muito de
bordar,

869 ponto de cruz principalmente, também gosto de fazer malhas, mas agora,
crochet já..., também gosto mas não, mas principalmente bordar.

870

871 A - Dedica o seu tempo aos bordados?

872

873 S - É assim fora os trabalhos de casa, que é normal,

874 é essencialmente pronto, gosto de passear também mas a principal ocupação
que eu tenho,

875 pronto, para mim nem é bem, é mais para me relaxar, eu sinto-me bem a fazer
aquilo,

876 estou distraída, posso estar cansada fisicamente até de estar na posição que
estou

877 mas o tipo de trabalho que eu estou a fazer distrai-me e funciona como um
relaxante para mim.

878

879 A - Com quem aprendeu a bordar?

880

881 S - Eu, na escola e com a minha mãe.

882 A minha mãe também, a minha mãe tinha, pronto,

883 já em solteira tenho aí muitas coisas que são feitas por ela à mão, já é um espírito de família.

884

885 A - Foi uma coisa que aprendeu cedo?

886

887 S - Sim, sei lá, aprendi cedo quando fui para o preparatório, a gente tem aquelas, os trabalhos manuais e pronto faz-se muitas coisas.

888

889 A - Fez bordados nessa altura?

890

891 S - Nessa altura acho que não, é mais cerâmica, colagens e pronto desse género, coisas assim.

892 Mas pronto já tinha umas noções que a minha mãe fazia, camisolas

893 e eu aprendi a fazer camisolas com a minha mãe,

894 depois os crochês, aprendi essencialmente com a minha mãe.

895 Depois os bordados também aprendi na escola, foi mais no secundário e...

896

897 A - No secundário bordados?

898

899 S - Não, foi até ao 9º, até ao 9º havia...

900 Sim, sim, era a área de trabalhos manuais.

901 Pronto tive essa parte, fiz muitas coisas e depois é assim eu gostava de fazer isso.

902

903 A - Gostava.

904

905 S - E depois também, eu esqueci-me de dizer uma coisa, é que eu quando estive em Guimarães parada,

906 houve um do Instituto da Juventude,

907 houve uma, portanto, como é que era, para as pessoas desempregadas,

908 havia uma vaga para apoio a escolas e creches, 3ª idade.

909 Eu estive na CERCI, que é a escola de deficientes.

910

911 A - De deficientes.

912

913 S - Não, não, eles pronto inscrevi-me para dar apoio e pronto aquilo era durante um ano.

914

915 A - E já sabia que era para dar apoio

916

917 S - Eu não sabia se ia para a área dos deficientes,

918 eu inscrevi-me para várias, pronto, e fui seleccionada para aquela.

919

920 A - Era voluntária?

921

922 S - Era voluntária, era remunerado, era um curso, um curso não,

923 como é que hei-de dizer...

924

925 A - Uma ocupação?

926

927 S - Uma ocupação de tempos, de part-time ou coisa assim do género,

928 não sei como é que eles na altura chamavam,

929 pronto e eu concorri para crianças, para o infantário e para os deficientes,

930 visto que era o que havia, as vagas pronto, as opções que havia na zona onde eu morava.

931 E fui para a CERCI, pronto, gostei também,

932 embora pronto é um bocado complicado trabalhar com...

933

934 A - E o que fazia?

935

936 S - Ajudava a, havia a parte daqueles miúdos, pronto, os grupos mais velhos,

937 aqueles pronto mais complicados, esses não,

938 apanhei uns grupos em que eram miúdos, pronto, que andavam a fazer tipo a primária

939 embora alguns já com certa idade pronto, a fazer a primária, não é,

940 estava a ajudar, tinha as professoras,

941 estavam com elas e depois havia aqueles que tinham várias tarefas.

942 Pronto, tinha a parte com uma professora de manhã, de tarde tinham outra professora,

943 por exemplo, com trabalhos manuais.

944 E depois tinha a hora da refeição e ajudava nessa parte e ia para a aula de trabalhos manuais ajudar.

945 Também eu gostava de fazer isso, então, ajudava-os a eles

946 e enriqueci-me a mim, porque havia, as professoras normalmente tinham duas

947 e eu havia certas coisas que eu até não sabia fazer muito bem e acabava por aprender. Tudo isso ajudou.

948

949 A - Era auxiliar de Educação,

950 mas centrou-se mais na parte dos bordados?

951

952 S - Aqui, pronto, foi dar apoio no fundo, mas foi uma coisa que eu gostei de fazer,

953 nunca tive também de ajudar os miúdos a eles...,

954 Também gostei. Claro que são crianças mais complicadas, não são tão fáceis de manobrar como as normais, mas pronto foi bom.

955

956 A - Quando opta por crianças e pela CERCI,

957 era só por ser o que estava mais perto,

958 ou porque tinha alguma ideia de trabalhar com crianças?

959

960 S - É assim, eu gostava de trabalhar com crianças, mas não era assim uma coisa que me chamasse mesmo a atenção,

961 foi mais por estar ocupada

962 e pronto também ter uma experiência diferente.

963 Era para estar um ano, mas depois eles à última da hora mudaram,

964 porque havia muitas pessoas a quererem...

965

966 A - Mudaram?

967

968 S - É mudaram, alteraram e cancelaram pronto o contrato,

969 no fundo era tipo um contrato, só estive lá, 5, 4, 5 meses, coisa assim do género.

970

971 A - Esses contactos enriqueceram-na.

972

973 S - Sim e do contacto com os miúdos, é assim eu nunca imaginava o tipo de coisas que se faziam numa escola para deficientes, não é.

974 Vê-se casos, pronto, uns mais fáceis, outros complicados.

975 Para controlar certos miúdos... muito complicado.

976

977 A - Muito.

978

979 S - E pronto, houve alturas em que estive, por exemplo, havia alturas que estive,
por exemplo, havia alturas que falhava uma professora,
980 tínhamos que estar, quando era a pessoa que estava de apoio àquela sala,
àquele grupo,
981 tínhamos que estar mais, pronto só nós, a tentarmos, com jogos e com coisas a
tentarmos ocupar e evitar que eles, pronto, façam aquelas avarias, não é.
982
983 A - Acha que essa experiência foi enriquecedora ?
984
985 S - Eu acho que sim, que foi interessante.
986 Foi uma coisa que eu gostei, aliás, se não me tem acontecido aquilo,
987 até era capaz de ser uma coisa que eu gostava de seguir, de continuar.
988 Pronto, é como digo, era complicado esses ambientes e
989 situações que realmente custavam um bocado, mas acho que era interessante.
990
991 A - Até que idade, adolescentes?
992
993 S - Ai, tinha lá crianças de 15 anos e mais.
994 Depois tinha aqueles grupos que já estavam, por exemplo, que já estavam com
mais idade
995 que eles faziam como tipo técnico-profissional,
996 que era para tirar sapateiros ou para ter ocupação.
997 Esses normalmente, a maior parte deles não conseguiam a nível de
escolaridade, não conseguiam nada.
998 Não, não conseguiam, esses não conseguiam, porque não conseguiam falar
bem
999 ou porque não davam. Então tinham essa parte.
1000
1001 A - Aprendiam uma profissão.
1002
1003 S - Era. Ou culinária, como eles lhe chamavam, ou sapateiro ou isto,
1004 depois tinha as pessoas que pronto, dentro daquela área sabiam um bocado
1005 e que os ajudavam.
1006
1007 A - Tinha os formadores.
1008
1009 S - Mas eu estava mais ligada à outra parte.

1010

1011 A - E agora com os irmãos. Qual é a sua ideia de futuro?

1012

1013

1014 S - É assim, eu penso, eu penso continuar, claro pronto recolher mais conhecimentos, saber,

1015 até quem sabe seguir o conselho do meu pai da contabilidade,

1016 embora não seja uma coisa que me desperte, que me desperta grande coisa.

1017

1018 A - Começou por dizer que o pai tinha sido um grande orientador e

1019 pelos vistos...

1020

1021 S - Ele quer, aliás que ele foi sempre, a minha mãe também,

1022 mas o meu pai nunca queria, os meus irmãos, o mais velho chegou até ao 10º,

1023 o outro estudou o ciclo, pronto, fez pouca coisa.

1024 E o meu pai como viu que eu não tinha grandes dificuldades,

1025 eu perdi um ano, acho que foi no 8º ano mas foi por desmazelo, não foi por não ter, pronto não saber, foi por querer andar na borga.

1026

1027 A - Era aplicada na escola?

1028

1029 S - É, eu acho que sim.

1030 É assim, não era aquela pessoa que estava ali, mas pronto ouvia, eu estava a ouvir, estava a escrever,

1031 tirava tudo, muito as minhas noções, os apontamentos,

1032 aquilo era tudo, eu captava pelo ouvido e tirava do meu raciocínio,

1033 fazia o estudo, no fundo.

1034 Claro que depois completava com o resto dos trabalhos, não é.

1035

1036 A - E esse tempo de escola para si, o que representa, se

1037 olhar para trás...

1038

1039 S - Foi importante eu ter...

1040 É assim, eu acho que uma completa a outra.

1041 Pronto a escola foi importante, porque de certeza que se eu não tivesse estudado o que estudei não tinha conhecimentos,

1042 nem tinha capacidade de chegar, não digo que foi assim uma 'longevidade'
aonde eu cheguei mas pronto, de certeza que não conseguia ir,
1043 era capaz de estar aí numa fábrica, numa máquina ou qualquer coisa assim,
1044 que é coisa que não me desperta nada
1045 e consegui estar onde estou porque causa dos conhecimentos que tive na
escola,
1046 seja na área de secretariado como de campo de letras,
1047 pronto tudo isso, pronto línguas nunca foi o meu forte mas tudo isso me
1048 ajuda.
1049 E são válidas para o trabalho porque é assim, se não fosse,
1050 se eu não tivesse andado na escola, não tivesse os conhecimentos de
secretariado ou dessas coisas,
1051 eu havia certas coisas que eu para mim eram um bicho de sete cabeças,
1052 que eu não tinha noções, não é e isso ajudou-me muito.
1053
1054 A - Valoriza o aprendeu portanto. Estava-me a falar que o pai...
1055
1056 S - Sabe, porque é assim, ele, a gente não liga aquilo que ele diz,
1057 mas no fundo vem na hora, mas depois vai...
1058 Ele na altura não queria que eu deixasse de estudar e porquê, porquê...
1059
1060 A - Ele tinha alguma ideia para si...
1061
1062 S - É assim, como eu era mulher principalmente,
1063 gostava que eu tivesse um curso superior
1064 e que era muito mais fácil para arranjar um emprego, pronto...
1065
1066 A - Mas ele tinha só essa ideia geral,
1067 ou gostava que fosse isto ou aquilo?
1068
1069 S - Nunca especificou, pronto era o que eu quisesse seguir.
1070 Nesse aspecto os meus pais nunca me tentaram é isto,
1071 pronto davam-me os conselhos e eu tinha...
1072
1073 A - Mas consideravam que fazer formação superior era importante?
1074
1075 S - Sim, era importante, que era válida para mim e que eu devia,

1076 que eu tinha, que ele achava que eu tinha bagagem para fazer isso.

1077

1078 A - Tinha possibilidades...

1079

1080 S - Era mais viável, pronto, é assim, hoje em dia nem sei se é tão viável,

1081 porque é tanta a oferta que a pessoa chega a um ponto,

1082 mas na altura se eu tenho continuado, eu acho que... hoje tinha uma,

1083 era capaz de ter uma boa colocação, não é...

1084

1085 A - Naquela altura o curso ainda era uma garantia.

1086

1087 S - É, na altura era uma garantia e sei lá era uma perspectiva interessante,

1088 interessante em termos de, como é que eu digo, em termos de colocação, de

1089 posição, era uma coisa que não era...

1090 Hoje qualquer um, qualquer pessoa pode tirar um curso desde que tenha,

1091 pronto os pais deixem e que tenha conhecimentos ou tenha vontade de fazer alguma coisa.

1092 E na altura nem todas as pessoas, embora tivessem vontade mas não era tão fácil, penso eu.

1093

1094 A - Pois, os meios...

1095

1096 S - Acho que havia muito mais, embora hoje também as dificuldades,

1097 mas na altura acho que era muito difícil

1098 e a oferta ou a procura de pessoas com conhecimentos era maior do que há agora.

1099

1100 A - Era maior, de facto era. Voltando atrás, dizia-me que

1101 nos seus tempos livres, o que faz é bordados...

1102

1103 S - É. Embora gostasse de fazer outras coisas mas principalmente é isso.

1104 Não é sempre, sempre bordados, eu também vejo televisão,

1105 não gosto muito, é uma coisa que não, pronto, pode haver um programa que vejo mas não é coisa que mais me...

1106 gosto de ver mais as notícias e assim,

1107

1108 A - Não a atrai

1109

1110 S - Não, cansa-me e é assim, depois da gente do dia a dia, de um dia de
1111 trabalho, eu pelo menos para fazer as minhas tarefas de casa e não sei quê,
preciso é de descansar,

1112 depois a miúda também precisa de atenção, quer brincar...

1113

1114 A - Claro.

1115

1116 S - E eu quanto a brincar...

1117

1118 A - Não gosta de brincar com ela?

1119

1120 S - Não, gosto, porque ela é assim, ela quer fazer, o que eu faço, o que eu fizer
ela também tem de fazer.

1121 Se eu estiver a passar a ferro, então eu, levo-a mais ao pai nessa parte .

1122

1123 A - O ser mãe como sente essa experiência

1124 e mesmo o próprio casamento?

1125

1126 S - Ah, traz sempre coisas diferentes, traz sempre novidades.

1127

1128 A - Novidades traz, só que as novidades nem sempre são formativas.

1129

1130 S - O meu marido não pode ensinar-me em termos de..., mas em coisas do

1131 dia a dia, em termos de conhecimento que me tenha... Sei lá, coisas do dia a

1132 dia não há nada assim que me marque, não estou a ver...

1133 Realmente somos muito diferentes.

1134

1135 A - São muito diferentes.

1136

1137 S - Somos muito diferentes. É assim, eu sou muito enérgica, não... e ele não é
muito brando.

1138 Os gostos dele são virados para umas coisas que para mim não

1139 tem nada a ver, quase que como seja incompatíveis.

1140 Somos assim um bocado diferentes nesse sentido, de termos objectivos,

1141 pronto objectivos diferentes em determinadas coisas, não é.

1142 Talvez pronto, a formação é diferente e também tem influência, não é, na

1143 nossa maneira de ser.

1144

1145 A - Sim.

1146

1147 S - E a maneira, por exemplo, o acompanhamento no caso dele, é completamente diferente do meu.

1148 Os pais dele completamente diferentes dos meus.

1149 A formação é diferente, a familiar

1150 é completamente diferente, não tem nada a ver, não é. É mais lento.

1151

1152 A - Acha que é por causa da família...

1153

1154 S - Acho que sim, que a família dele, pronto, acho que no fundo o relacionamento da família dele põe, pronto,

1155 ele também nunca foi uma pessoa de ter grandes objectivos,

1156 objectivos sim, mas sem grande força de vontade em determinadas situações.

1157 E pronto a família também ajuda muito, a formação da família também

1158 ajuda muito.

1159

1160 A - O grupo onde se está...

1161

1162 S - É diferente, isso também tem muita influência.

1163

1164 A - E em relação ao seu futuro, tem alguma aspiração,

1165 ou pensa que fica bem com os seus irmãos?

1166

1167 S - É assim, para já, não quer dizer que pronto, se tiver possibilidade de me surgir assim uma oportunidade boa...

1168 Normalmente as oportunidades boas não é para toda a gente.

1169 Sei lá, já me tem surgido assim ideias,

1170 já tenho estado a falar assim com os meus pais e,

1171 ou com outras pessoas de família e que tem dito para continuar a estudar, tirar um curso.

1172

1173 A - É nova.

1174

1175 S - É assim, mas tirar um curso, por exemplo, de professora primária,

1176 que deve ser os mais curtos, penso eu, professor primário ou coisa assim...

1177

1178 A - Agora já não.

1179

1180 S - Digo professor primária ou educadora de infância ou coisa assim, um curso mais...

1181

1182 A - São três, quatro anos também.

1183

1184 S - Ai é? Não sei, sei que já me têm incentivado.

1185

1186 A - São licenciaturas, dantes não eram.

1187

1188 S - Acho que me sinto um bocado cansada e que não consigo,

1189 posso até conseguir..., mas

1190

1191 A - Se o fizer, porque é que o faz?

1192

1193 S - Além de fazer uma coisa que pronto, que me satisfizesse plenamente,

1194 que, no fundo, me satisfizesse o meu ideal, não é.

1195

1196 A - No fundo...

1197

1198 S - Não estou cem por cento, acho que para mim, é assim eu sou uma pessoa que procuro sempre mais, mais e mais e...

1199

1200 A - Mas esse mais o que é?

1201

1202 S - É tudo.

1203

1204 A - Esse mais, dá para muitas coisas

1205

1206 S - É assim, é mais realização, mais dinheiro,

1207 mais pronto, sei lá, uma vida mais..., sempre melhor.

1208

1209 A - Melhor nível de vida.

1210

1211 S - Eu sou uma pessoa que não gosto de estar parada.
1212 Talvez seja por isso que eu vou...
1213
1214 A - Vai tentando, tem feito um percurso de tentativas.
1215
1216 S - Embora, há certas situações que pronto,
1217 não foi bem porque fosse o melhor, mas foi pronto... na altura foi tipo uma
solução.
1218
1219 A - Claro...
1220
1221 S - Há coisas que, eu por exemplo, antes de vir para aqui, eu pensei muito,
1222 por coisas estou satisfeita, por outras não.
1223 Porque é assim eu no fundo sinto-me um bocado, embora seja com os meus
irmãos
1224 e esteja com pessoas, gosto de trabalhar mais com mais gente,
1225 não gosto de trabalhar assim tão isolada.
1226 Por coisas é bom, porque eu organizo o meu trabalho e não estou...
1227 há alturas que se tivesse, por exemplo, mais gente, fala-se ou isto ou aquilo
1228 e eu estou a trabalhar, estou a fazer assim o meu programa,
1229 depois disso... organizar o meu tempo, se estiver com outra pessoa, perco-me.
1230
1231 A – Sente um pouco de isolamento...
1232
1233 S - Mais sozinha.
1234 Eles estão lá, mas eles estão na área deles e eu estou mais isolada.
1235
1236 A - Está mais no escritório e eles mais no balcão, na assistência.
1237
1238 S - Tem que ser. Temos que nos ajudar uns aos outros.
1239 Eles já tinham lá outras pessoas, outra pessoa, uma ou
1240 duas, mas viram que no fundo que não era a solução.
1241
1242 A - Têm uma relação familiar.
1243
1244 S – Ah, mas somos muito diferentes.
1245

1246 A - São muito diferentes...

1247

1248 S - A mais velha, sou eu.

1249

1250 A - É a mais velha. Mas os mais novos também nos ensinam.

1251

1252 S - Eu acho que não.

1253

1254 A - Comunicam.

1255

1256 S - Não, pronto comunicámos, mas é assim, em termos de ajuda não...

1257 É assim, os meus irmão, só se for o mais novo, que é assim uma pessoa mais calada

1258 e no fundo não é a pessoa mais, embora seja assim um bocado,

1259 pronto, em certas coisas não é muito organizado, mas é uma pessoa que pronto, que pondera, que não se precipita.

1260 O outro não, somos muito parecidos em certas coisas, porque somos os dois mais dinâmicos,

1261 mas ele é muito diferente de mim porque ele é assim...

1262 às vezes quer muita coisa e embrulha-se todo.

1263

1264 A - Embrulha-se.

1265

1266 S - É embrulha-se a ele e tenta-me embrulhar a mim.

1267

1268 A - Desorganizado.

1269

1270 S - É, é, ele é super desorganizado.

1271 E o outro não, embora seja desorganizado mas é mais,

1272 e esse é capaz de aceitar e eu lhe disser assim: olha vou fazer isto

1273 assim, o que é que dizes? E ele: podes fazer à tua maneira, organiza tu,

1274 tu é que estás a fazer isso, tu...

1275

1276 A - Autonomia.

1277

1278 S - Sim. O outro não, pronto, embora ele me diz para eu fazer,

1279 ele não me diz para eu não fazer assim, ou para organizar assim ou para eu comprar ou assim

1280 eu digo coisas que às vezes fazem falta para o escritório.

1281 Ou equipamento ou isto ou aquilo mas...

1282 Ele pode dizer que sim mas vem sugerir e depois vem quer ajudar mas, já se precipita é assim

1283

1284 A - o pai também trabalha.

1285

1286 S - Não. O meu pai foi quem começou,

1287 o meu pai trabalhava naquela empresa, pronto, desde quando veio da tropa,

1288 salvo erro, ou algum tempo depois, e sempre trabalhou.

1289 Ele foi para lá como electricista, pronto, nunca esteve como aprendiz, na

1290 altura, mas pronto foi para lá como electricista, pronto.

1291 Depois foi subindo e agora está quase na reforma mas...

1292 Já há alguns anos e pronto está lá.

1293 E ele foi quem começou, porque ele depois em casa fazia assim, dava assistência,

1294 fazia umas reparações para casa, não era bem para as indústrias,

1295 era mais para casa, umas reparações em casa ao fim do dia.

1296 E pronto, depois os meus irmãos como não estavam muito a fim de estudar,

1297 foram aprender e interessaram-se por isso.

1298 Embora eles agora praticamente não bobinam,

1299 já têm empregados a fazer isso, mas dão mais assistência,

1300 mas pronto o meu irmão mais velho é o que está mais ligado a ir fazer assistência

1301 e ver máquinas, ver o defeito disto.

1302 O outro também sabe, mas o mais velho é mais ligado a isso.

1303

1304 A - É o técnico

1305

1306 S - É mais técnico é, o outro não, na altura até ele, não tinha nada, a coisa dele,

1307 quem lá estava era uma pessoa, por isso ele não é muito comunicativo,

1308 é assim uma pessoa mais reservada, já não tinha nada a ver a área comercial,

1309 mas hoje diz ele que...não tem problemas nenhuns,

1310 não é, sente-se à vontade já se desinibiu e pronto

1311 e eles continuaram e depois entretanto foram aumentando...

1312

1313 A - A prática

1314

1315 S - A prática e pronto eles já tem outro edifício novo com muitas mais coisas,

1316 acho que aquilo é mais um loja comercial e tem poucas condições para...

1317 Aquilo era uma loja pequenina e depois compraram outra loja, já tem, já são

1318 duas numa só.

1319

1320 A - Foi ganhando dimensão.

1321

1322 S - Sim e pronto o espaço agora é pouco, está tudo assim muito amontoadado.

1323

1324 A - Mas vocês já tem um edifício novo.

1325

1326 S - Já tem o edifício numa zona industrial, é um pavilhão industrial.

1327

1328 A - Têm crescido.

1329

1330 S - Sim. Faz falta porque é assim a parte principal,

1331 eles agora estão muito ligados, estão ligados ao comércio,

1332 pronto porque também fazem a reparação, depois as pessoas ao ver reparar,

1333 no início foi reparar, fizeram umas maquinazitas

1334 até acabam por comprar e não sei quê, tudo isso se interligou.

1335 Mas o principal deles, aquilo que lhes interessa mais é a assistência à indústria.

1336

1337 A - É mais a assistência?

1338

1339 S - Sim, sim, embora vendam bastante, mas é mais a assistência, é o ramo deles é...

1340

1341 A - São mais técnicos.

1342

1343 S - É, porque o comércio, é muita gente e tem muita concorrência

1344 e da área deles não, não é qualquer pessoa que...

1345 É e no comércio pronto, a pessoa lê uns folhetozinhos sobre o artigo, é só vender,

1346 embora se meta assim uma gralhazita e tal, uma mentirazita e as coisas vão andando, não é.

1347

1348 A - A S. tem mais alguma coisa que se lembre que tenha sido importante, ao nível da sua

1349 formação que não tivesse falado?

1350

1351 S - Não, sei lá, convivi com um grupo...

1352

1353 A - Houve aqui, associações. Fez parte de alguma?

1354

1355 S - Fiz, do grupo coral vários anos.

1356

1357 A - O grupo coral estava ligado...

1358

1359 S - Era mais à igreja embora a gente pronto...

1360 Não, não, não tinha nada a ver, não, não era da Igreja,

1361 era um grupo coral da freguesia

1362 e fazíamos, era pronto de igreja,

1363 mas também havia partes profanas e...

1364

1365 A - Era um grupo coral.

1366 Faziam espectáculos?

1367

1368 S - Lembra-me de ir a G. N., salvo erro, foi a G. N.

1369 acho que sim, fomos lá a um Encontro de Coros, mas fomos poucas vezes, fora,

1370 fomos cantar assim, como é que hei-de dizer em igrejas,

1371 fomos várias vezes, a encontros de Coros mas em igrejas,

1372 embora fosse*** mas fomos várias vezes também.

1373 Pronto, era interessante, passava uns bocados mais ou menos,

1374 embora há mais pessoas mais velhas, que às vezes chateavam.

1375

1376 A - Eram várias idades?

1377

1378 S - Era, era. Homens, mulheres de várias idades.

1379

1380 S - Mas eu era assim, como é que eu hei-de dizer,

1381 eu não aceitava certas coisas de muito bom grado.

1382

1383 A - Regras do grupo?

1384

1385 S - Não, não era regras de grupo, tantas pessoas que tentavam

1386 quase como que, sei lá,

1387 as mais velhas tentavam quase que dizer que nós brincávamos, não é,

1388 tínhamos aquela parte que a gente tinha que cumprir...

1389 Mas há coisas que pronto, nós éramos assim um bocado, ela também, ***mas

1390 ela é assim um bocado não tanto como eu, mas é assim uma pessoa mexida.

1391 É e isso com certas pessoas elas não gostavam.

1392

1393 A - A actividade incomodava.

1394

1395 S - A nossa actividade mas pronto,

1396 só com o tempo é que as pessoas se vão apercebendo disso.

1397

1398 A - Choque de idades

1399

1400 S - Sim porque houve uma altura, no início quando eu fui lá, era tudo gente nova,

1401 pronto mais velhos alguns, uns cinco anos ou o que fosse...

1402

1403 A - Quantos anos andou no Coro?

1404

1405 S - Ah, ainda andei para aí uns 10 anos ou mais, ainda andei, porque eu saí praticamente só quando casei.

1406

1407 A - E entrou quando?

1408

1409 S - Tinha para aí uns 12 anos, à volta disso.

1410

1411 A - Aprendeu música?

1412

1413 S - Não, não.

1414

1415 A - Só a cantar?

1416

1417 S - Só canto por vontade e pronto e não...

1418 Pronto no início, é como eu digo, havia, era gente mais nova, a gente...

1419

1420 A - E o conflito tentou resolvê-lo?

1421

1422 S - Não, não, ignoramos, as pessoas pronto, não aceitavam estas coisas,

1423 era mesmo pessoas que pretendiam, queriam, como é que eu disse, queriam manipular, mas pronto,

1424 tal atitude, eu para mim e muitas outras pessoas era ingorá-las,

1425 porque não valia a pena estar a entrar em choque.

1426 Entrávamos em choque, podíamos mandar uma piada ou assim,

1427 mas não resultava, porque na passagem seguinte as pessoas estavam a fazer a mesma coisa.

1428 Depois foi por isso que a maior parte das pessoas optaram por abandonar,

1429 para deixá-los à vontade.

1430

1431 A - Tinham outros comportamentos.

1432

1433 S - Depois também tive algumas participações nas reuniões.

1434

1435 A - Tiveram alguma influência?

1436

1437 S - Não muito. É assim, para algumas pessoas, muito poucas,

1438 porque a maior parte das pessoas iam por ir, não tinham, não tiravam dali grande...,

1439 só dá meia dúzia de pessoas, não foi assim por aqui não foi...

1440

1441 A - Mas existiu um movimento.

1442

1443 S - Sim, sim, existiu e não sei até se ainda existe, mas se existe é muito...

1444

1445 A - Têm-me falado.

1446

1447 S - A única que praticamente, se continuar, assim mais ou menos da mesma altura é a L. A.,

1448 porque de resto mais ninguém continuou, penso eu.

1449

1450 A – Parece que sim.

1451

1452 S - Pois, jovens, não sei quê.

1453

1454 S - Participei em acampamentos, naquelas excursões que eles faziam

1455 e participei em muitas reuniões deles ainda fui algum tempo.

1456

1457 A - E essas reuniões lembra-se das temáticas?

1458

1459 S - Sei, abordava-se temas, sei lá, desde a integração das pessoas dos meios rurais na sociedade,

1460 sei lá, assim pormenores.

1461

1462 A - E dos acampamentos, recorda alguma coisa, fez

1463 praia com eles?

1464

1465 S - Fiz uma vez em C. N.

1466

1467 A - Nos campos de férias.

1468

1469 S - Fiz uma vez ali em C. de N., salvo erro mas foi só mais pagode.

1470 É assim, eu poucas vezes ia, porque eles estavam sempre a convidar, mas às vezes ia, outras vezes não ia, fui poucas vezes.

1471

1472 A - Foi poucas vezes. E só se lembra da parte da brincadeira. (risos)

1473

1474 S - Pode haver outras coisas mas é assim, eu ia por ir na companhia...

1475 Era, porque eles: nós vamos, podias vir e eu pronto ia também,

1476 mas não era porque eu no fundo...,

1477 eles, por exemplo, tinham reuniões disto ou daquilo com frequência e eu

1478 isso pronto, às vezes ia, outras vezes, até porque elas iam para fora para se juntar com outros grupos, para o P., não sei para onde.

1479 Essa L. foi muitas vezes, ou ainda costuma a ir.

1480 Eu nunca fui para isso,

1481 uma vez ou outra que eu tenha, que tenha aguentado mas nunca foi assim.

1482

1483 A - Era mais para usufruir.

1484

1485 S - Não, eu não ia usufruir, pronto, convidavam,

1486 era uma maneira de passar um bocado o tempo e não..., de resto...

1487 Mas não foi no sentido de adquirir assim nada em especial.

1488 É assim, eu para mim nunca me trouxe nada,

1489 porque a maior parte das pessoas que aqui faziam parte, nunca as vi pessoas que...

1490 Pronto, tinham aqueles conhecimentos, aquelas regras, aquelas regras,

1491 aquelas noções, aquelas ideias do tipo de grupo da..., como é que eu hei-de dizer?

1492

1493 A - Regras do grupo.

1494

1495 S - Sim, pronto, aquela, o conceito do grupo em si, essas coisas mas não...

1496

1497 A - Não se sentia parte daquele grupo.

1498

1499 S - Não, acho que não, era assim, pronto debatiam ou,

1500 a principal ideia deles era procurar, sei lá, chamar a atenção, alertar, por exemplo, para o meio rural, para,

1501 pronto, tudo bem..., mas acho que, pronto, sim senhora,

1502 a ideia dinâmica, acho a ideia assim pronto, que no fundo tinha o seu fundamento,

1503 mas nunca vi grandes conclusões, nem grandes perspectivas que eles ou como é que eu digo,

1504 etapas que eles tivessem ou metas que eles tenham atingido.

1505 Eu pelo menos, assim nunca fui muito, muito a isso mas nunca vi grandes...

1506

1507 A - Resultados.

1508

1509 S - Resultados nesse sentido, pronto... eles, claro, também acho que era uma maneira um bocado de conviver uns com os outros,

1510 conviviam pessoas de várias regiões diferentes, não é, mas nunca foi assim, penso eu.

1511 Pelo menos, no grupo, penso eu que o grupo aqui, do que eu via por aqui que nunca foi,

1512 é assim, nunca foi um conceito que marcasse.
1513
1514 A - Na aldeia.
1515
1516 S - Pelo menos, aqui eu penso que não.
1517 Até que a maior parte das pessoas que vão para...
1518 aquelas pessoas da aldeia, são daquelas pessoas que não têm grande
1519 formação, não é,
1520 « ah, vão para aqui, para ali, vão mas é para isto, para aquilo, para aquelas
1521 coisas doentias ».
1522 As pessoas pensam sempre no pior, não é,
1523 « ah, vão para estar com homens ou para estar com aquilo », não é isso, no
1524 fundo...
1525 Estão com homens, estão com mulheres, estão com quem seja,
1526 não quer dizer que seja com esses objectivos, mas pronto as pessoas aqui
1527 nunca...
1528 eu acho que aqui as pessoas nunca acariciaram, aceitaram muito bem esse
1529 tipo de iniciativas,
1530 são capazes de gostar mais, sei lá, dum desporto ou do futebol ou duma coisa
1531 assim desse género, embora não dêem assim.
1532 As pessoas aqui acho que não, contestam sempre tudo.
1533
1534 A - Acha?
1535
1536 S - Sim, mas o meio aqui, por exemplo, vê-se aí, é um meio pequeno, esta
1537 freguesia
1538 é pequena e acho que as pessoas que estão sempre, tem que haver sempre
1539 obstáculos, embora, às vezes, as pessoas procurem fazer o melhor, não é
1540
1541 A - Às vezes é difícil fazer diferente
1542
1543 S - Sim, sim. Por muito bom que faça, nunca se faz.
1544 E as pessoas aí, como tem alguma..., a maior parte não tem grande formação,
1545 pronto, não aceitam certas inovações com tanta...
1546
1547 A- Quer falar-me de alguma outra coisa de que ainda não tivesse falado?
1548
1549

1542 S - Quer dizer, não estou assim, sei lá, pode haver assim alguma coisa ou outra, mas não é nada...

1543

1544 A - O essencial...

1545

1546

1547 S - Não vejo assim nada, pelo menos que eu me lembre, eu também às vezes é,

1548 posso depois me vir a lembrar, mas naquele instante estou...

1549 não me lembra. Daqui a um bocado, sou capaz de me lembrar disto ou daquilo.

1550

1551 A - De qualquer modo lembrou-se do essencial.

1552

1553 S - Do global, é isso.

1554

1555 A - Muito obrigada por me ter recebido

1556

1557 S - Não sei se enriqueceu...

1558

1559 A - Enriquece, com certeza porque cada um é uma vida,

1560 cada um é uma situação, com certeza que enriquece, muito obrigada.

1561

1562 S - Somos todos diferentes.

Legenda:

**** palavras inaudíveis

Os números dos espaços vazios foram assumidos por defeito

Anexo 10

Entrevista narrativa - Cândido

Nome- Cândido (pseudónimo)

Idade- 33 anos

Estado- casado

Habilitações- 6.º ano / Curso de Contabilidade e Gestão da Tecla

Profissão- Técnico de contas

2 A V.: Fale-me de como se formou, fale-me de tudo o que ajudou a tomar-se na pessoa que é hoje.

3 C.: Eu mal acabei a primária fiz o ciclo

4 e a partir daí, fiz o segundo ano e não continuei,

5 não continuei, apesar do meu pai e a minha mãe ter esforçado

6 e ter-me dado um puxão de orelhas por eu ter desistido.

7 Mas eu assumi aquela posição

8 e disse fico por aqui não vou mais, quero trabalhar.

9 Comecei a trabalhar, a trolha e a pedreiro como muitos colegas que andam por aí.

10 Só que achei que não era aquela a profissão que eu queria.

11 Fui para uma fábrica de confecções,

12 mas também achei que não era o emprego indicado para mim.

13 Nessa altura comecei a pensar melhor,

14 procurei outro emprego melhorzinho um bocado.

15 Além de eu não ter gostado de estudar,

16 Foi nessa altura que eu fiquei arrependido em ter deixado de estudar

17 e dei razão aos meus pais,

18 mas não adormeci, não fiquei parado continuei a lutar.

19 Fui pedir emprego para trabalhar para um armazém,

20 mas eles disseram que não tinham vaga lá, tinham sim no escritório.

21 Mas eu disse: o que é que eu vou fazer para o escritório?

22 eu não percebo nada,

23 não sei elaborar uma factura,

24 eu mal sei escrever.

25 Eles disseram-me estás desempregado não perdes nada,

26 podes vir para cá que a gente dá-te todo o apoio,

27 se servires ficas, se não servires vais procurar outro.

28 Foi aí que começou a minha nova vida,
29 marcou-me imenso esse emprego.
30 Fui para lá, comecei a aprender tudo com o contabilista
31 que não estava lá a tempo inteiro, estava em part-time.
32 Comecei a trabalhar aos sábados, que não era costume,
33 mas ia trabalhar para adquirir conhecimentos,
34 para ele me ensinar tudo que era relacionado com contabilidade.
35 Ao fim de sete oito meses eu estava à frente do escritório,
36 foi uma alegria imensa,
37 fui ganhar o dobro do que o que ganhava num trabalho mais duro,
38 além de ali exigir mais, porque puxava mais pela cabeça,
39 havia mais responsabilidades,
40 estava a lidar com dinheiros que não eram meus.
41 A partir daí que começou a minha vida que tenho hoje.
42 Depois comecei a andar mais para a frente
43 comecei-me a entusiasmar com isso.
44 Ao fim de um certo tempo aquela empresa começou a correr mal,
45 porque os sócios não eram as pessoas indicadas para gerir aquela empresa
46 e antes que corresse mal e eu ficasse desempregado,
47 procurei outro emprego em escritório.
48 Consegui, fui para outra empresa,
49 enquanto estava nessa empresa eu resolvi tirar um curso de contabilidade e
gestão
50 Não tinha habilitações para isso,
51 tive que viciar, entre aspas, as minhas habilitações, para poder me inscrever
nesse curso.
52 Consegui tirar esse curso,
53 não fui o melhor da turma mas,
54 fui um dos melhores passei com a nota geral de catorze,
55 penso que para quem tinha o segundo ano era muito bom.
56 AV.: Fale-me do que aprendeu nessa formação.
57 C.: Aprendi muita coisa:
58 aprendi a ser uma pessoa mais culta,
59 aprendi a ser uma pessoa mais calma,
60 a pensar melhor na vida,
61 olhar para o futuro de maneira diferente,
62 a ser mais homem.

63 AV.: Quando diz mais culta
64 C.: Posso dizer que, além de não ser uma pessoa muito boa a português,
65 aprendi muito português que não estava...,
66 até na minha vida profissional aprendi muito português.
67 Aprendi no curso e no meu próprio trabalho,
68 no meu dia à dia, mais no dia à dia até, aprendi muito o português;
69 aprendi a ser uma pessoa apresentável, na altura , não era tanto.
70 acho que me formei como homem, fiquei mais homem.
71 AV.: Quer falar do contabilista que conheceu no escritório.
72 C.: Ora nessa altura eu olhava para o contabilista como quem olha para um
Deus,
73 via uma pessoa ali muito inteligente, que sabia de tudo,
74 eu ansioso de ser como ele
75 e foi isso que eu tentei fazer,
76 eh não cheguei a ser como ele, mas quase.
77 Quer-se dizer cheguei a um certo ponto que o patrão nomeou-me encarregado do
escritório,
78 eu fazia a contabilidade de princípio a fim,
79 apenas só não assinava a contabilidade,
80 porque não podia, não tinha habilitações para isso.
81 De resto fazia praticamente tudo a nível de contabilidade,
82 estava tudo à minha responsabilidade,
83 confiavam em mim, fazia tudo.
84 AV.: Iniciou-o na contabilidade
85 C.: Foi para mim um grande professor,
86 um grande pai, foi só isso,
87 AV.: Quando diz pai, para além da contabilidade...
88 C.: Ensinou-me outras coisas, para além da contabilidade, ensinou-me a
escrever,
89 por exemplo, hoje a minha caligrafia é um pouco idêntica à dele,
90 porque ele via-se, como se costuma dizer, grego para compreender aquilo que eu
escrevia.
91 Chegou-me a dizer «pá tu tens que mudar essa letra,
92 se queres ser alguém tens que mudar também a caligrafia».
93 Eu não tinha um professor, uma professora que me ensinasse a fazer uma letra
mais bonita,
94 comecei a olhar para a letra dele e a copiar a letra dele,

95 ele foi o meu modelo a nível de letra,
96 hoje, penso eu, que faço uma letra quase parecida com a dele.
97 Foi uma forma que eu achei a mais indicada, para eu mudar a caligrafia para ele
poder entender.
98 Foi isso que aconteceu, a partir daí tirei o curso, continuei a trabalhar...
99 AV.: Quer falar-me das outras áreas do curso?
100 C.: O curso era um curso de Contabilidade e Gestão.
101 Era Contabilidade Geral; Noções de Comércio, Fiscalidade...
102 Eram quatro ou cinco cadeiras, não me lembro agora das outras.
103 umas mais importantes do que outras, porque eu como já ia para lá com uma
certa prática.
104 Foi por isso que se tornou mais fácil, principalmente na prática.
105 Eu na teoria, prontos havia certas teorias que eu não estava habituado a ouvir,
106 mas quando se impunha a prática era quase igual aí facilitou-me bastante,
107 mas quase todas elas me marcaram umas mais do que outras,
108 principalmente a parte da Fiscalidade que não estava muito habituado a isso.
109 Noções de Comércio, aprendi bastante,
110 penso que é onde se tem que escrever mais
111 e escrever à máquina e essas coisas todas,
112 foi aí que me marcou mais e aprendi muita coisa,
113 além de não ser a parte mais importante.
114 AV.: Do que aprendeu o que mais valoriza?
115 C.: Eu como pessoa, uma pessoa tem que ser realista, fiquei mais rico como
pessoa,
116 porque antes de tirar esse curso eu era uma pessoa
117 e mal tirei esse curso começaram a olhar para mim de uma maneira diferente,
118 começaram a ver um C. totalmente diferente daquilo que era.
119 AV.: Viam uma pessoa diferente como?
120 C. : Pela minha formação, mais por isso, pelo diploma não,
121 por acaso as pessoas não chegaram a saber aquilo que eu tirei.
122 As pessoas ficam muito admiradas
123 porque, sabem perfeitamente que eu tinha o segundo ano do Ciclo (6ºano),
124 sabiam que cheguei a ser um trolha,
125 cheguei a ser um pedreiro - além de não ser um dos melhores-
126 trabalhei em confecções.
127 E de um momento para o outro, assim como quem não quer a coisa, apareci
como funcionário de escritório

128 e as pessoas ficaram muito admiradas como é que aquilo aconteceu?
129 AV.: Fale-me das aprendizagens que fez na escola.
130 C.: Uma das coisas que me valorizou mais foi a disciplina de Ciências Naturais,
131 era o melhor da turma, quando fui para o ciclo.
132 Marcou-me muito, porque eu sou amante da natureza,
133 sou, tudo o que seja natureza eu adoro e gosto de explorar
134 e foi uma disciplina que me marcou muito.
135 Quando comecei a falar sobre natureza e essas coisas eu adorei,
136 foi a disciplina em que eu me empenhei bastante,
137 dá-me a impressão que até que eu nem precisava de aprender,
138 parece que já sabia tudo, portanto tinha gosto por aquilo
139 E penso que foi essa disciplina que me marcou mais
140 e acho que foi aí que, talvez, me tenha dado aquele bichinho de eu querer ser
mais alguém, ser alguém um dia mais tarde,
141 mais do que o que era naquela altura.
142 AV.: As Ciências marcaram-no.
143 C: Exactamente, é isso que, pronto marcou-me
144 e talvez virasse a minha maneira de pensar,
145 quer dizer, «tu aprendeste as coisas aqui», eu podia ser alguém,
146 no futuro podia ser alguém diferente, lidar com outra área,
147 não ser o que depois eu acabei por adquirir,
148 que era ser trolha e pedreiro.
149 AV.: Trolha e pedreiro, como é que aprendeu?
150 C.: Foi uma questão mais de obrigação,
151 como deixei a escola tinha que arranjar um trabalho,
152 foi o primeiro que me apareceu,
153 além de andar lá quase dois anos, a trolha pedreiro, não aprendi nada,
154 dar um tijolo ao profissional, que neste caso, era mais o artista.
155 Era mais ajudante, porque eu não conseguia aprender nada,
156 não me interessou porque eu não gostava daquilo,
157 não aprendi nada, em dois anos que andei lá
158 em dois anos de trabalho,
159 aquela colher com que eles trabalham, eu devia aprender a trabalhar com aquilo,
160 era servente, porque eu também não tinha ambição de ser mais que aquilo,
161 não era aquilo que eu queria
162 e pronto fez-me mudar um dia mais tarde.
163 AV.: Não quis aprender a usar a colher.

164 C.: Que estava na profissão errada,
165 que não era aquela a profissão,
166 acho que podia me valorizar naquele ramo,
167 mas não era o ramo que eu desejava,
168 queria talvez uma coisa, sei lá mais vista,
169 um dia mais tarde sentir-me mais orgulhoso, mais vaidade
170 e naquela arte, era uma arte não tão reconhecida,
171 além de ser uma arte que eu hoje admiro,
172 porque é muito complicada e muito difícil,
173 mas não era a pessoa indicada para seguir essa arte
174 e eu queria uma coisa mais...
175 que naquela altura era uma arte muito marginalizada
176 e isso afectou-me bastante,
177 porque eu fui para isso, foi a obrigação para ganhar dinheiro,
178 mas pronto andava contrariado
179 e como vi que andava contrariado,
180 vi a melhor opção é procurar outra coisa, porque daqui não levo nada.
181 AV.: Que idade tinha quando começou?
182 C : Eu saí, depois fui para o Ciclo,
183 andei lá quatro anos, que eu reprovei os dois anos e...com quinze, dezasseis
anos.
184 AV.: Fale-me da sua experiência na têxtil.
185 C.: Não cheguei a estar um ano,
186 foi a tal situação que trabalhava da meia noite às oito horas da manhã,
187 era um turno muito complicado
188 e trabalhava sozinho, numa fábrica tão grande!
189 Tinha, dezoito, dezanove anos não tinha mais, ainda não tinha vinte anos.
190 Foi uma altura que me marcou bastante também,
191 porque aconteceu uma coisa trágica, trágica entre aspas,
192 porque foi uma coisa ao nível de avaria de máquinas,
193 houve uma altura em que até adormeci mesmo
194 começou a puxar as agulhas todas para cima,
195 a máquina ao passar ripou a cabeça a elas todas.
196 Aquilo foi um prejuízo louco,
197 aquilo na altura, cada agulha daquelas custava vinte escudos
198 ou vinte e cinco escudos a multiplicar por quatro mil...
199 era uma fortuna quase,

200 eu fiquei muito traumatizado com aquilo,
201 desliguei tudo, desliguei a máquina, não trabalhei mais a partir daquela hora,
202 Eu sabia resolver, só que não tinha material para resolver,
203 tinha que pôr agulhas novas,
204 só que aonde ia eu buscar naquele momento quatro mil e tal agulhas?
205 Eu tinha lá stock, mas era de cem, duzentas,
206 para quando partisse uma, mas quatro mil não tinha.
207 A única solução foi parar a máquina
208 e depois pensar o que é que ia dizer ao patrão,
209 quando ele chegasse às oito da manhã
210 a solução que eu pensei naquela altura, foi o despedimento,
211 esperei por ele à porta, para não o deixar ver a asneira que cometi antes de ter
uma conversa com ele,
212 disse-lhe aconteceu isto assim, assim, durante a noite
213 e neste preciso momento para compensar o prejuízo,
214 eu despeço-me e não quero receber nenhum tostão,
215 na altura ele ficou muito atrapalhado,
216 não por eu me estar a despedir, mas sim pelo prejuízo que tinha dado,
217 aceitou o meu despedimento,
218 eu saí pela porta fora, fiquei desempregado.
219 AV.: Esse episódio foi marcante.
220 C.: Foi importante, porque com aquela asneira que eu cometi, fiquei mais
responsável,
221 foi uma coisa que me marcou,
222 porque quando parti para outras empresas
223 eu comecei a pensar de outra maneira: «não posso facilitar».
224 E é por isso que eu hoje sou uma pessoa, no meu dia à dia,
225 os meus colegas de trabalho notam isso,
226 eu sou uma pessoa muito exigente.
227 Foi muito importante, até um certo ponto, foi positivo,
228 mas noutro foi negativo,
229 porque eu chego a uma certa altura, que eu acho que exagero,
230 mas pronto adoptei esse sistema,
231 eu muitas vezes ponho-me a pensar «eu não devia ser assim»,
232 mas quando as coisa começam a correr mal
233 eu esqueço o ser, ou deixar de ser, assim,
234 e vou pelo mesmo caminho,

235 pá não devia ser assim mas pronto.
236 Sou uma pessoa correcta muito organizada,
237 não sei se foi através desse acontecimento que eu tentei ser organizado.
238 a partir dessa altura sei que comecei a ficar um pouco mais responsável,
239 com mais atenção a fazer uma coisa
240 a pensar se a estava a fazer ou não.
241 Além de eu ser novo naquela altura, foi uma coisa que me marcou bastante,
242 porque imagine eu ter dado um prejuízo de algumas centenas de contos a um
patrão,
243 o que eu não ouvi!
244 Quer dizer a discussão que ele teve comigo, foi uma coisa que me marcou
bastante
245 eu para mim, na minha vida profissional, pela negativa, foi a coisa que mais me
marcou,
246 pronto isso talvez me tenha ajudado bastante na minha vida profissional.
247 E pronto naquela altura, apesar de sermos uma família grande,
248 haver dificuldades económicas,
249 não era, o meu ordenado não ajudava em muito,
250 não era o ordenado que ia facilitar mais ou prejudicar mais a vida da família,
251 pronto eles compreenderam bem.
252 Desde que arranjei o meu primeiro emprego de escritório,
253 começaram a vir ofertas de vários lados,
254 mais propriamente da Renault de B.(nome da localidade),
255 trabalhei lá sete anos como empregado de escritório também,
256 na altura também marcou-me um bocadinho,
257 porque eu tive que preencher um currículo,
258 eu não sabia o que era um currículo.
259 Por acaso tenho um irmão que é professor,
260 e eu pedi-lhe, faz-me isto assim, assim,
261 porque eu não sei como isto se faz,
262 só que eles estão a pedir pessoas no mínimo com o nono ano.
263 E eu não tenho - o que é que eu posso fazer?
264 Ele disse:«pá o que podes fazer é continuar a trabalhar onde estás».
265 Eu queria ir para a Renault,
266 eu via a Renault como uma referência da empresa muito grande,
267 que eu podia ser alguém lá dentro,

268 disse-lhe «ó pá à minha responsabilidade, põe aí um currículo com todos os
dados,
269 mas diz que eu tenho o nono ano de escolaridade».
270 AV.: Falseou esse dado.
271 C.: Sim foi o único dado que eu falseei,
272 assim como falseei quando tirei o meu curso de contabilidade.
273 AV.: E as credenciais?
274 C.: Não pediram foi a minha sorte, tanto no curso de contabilidade que tirei como
lá nessa empresa,
275 entreguei o currículo de mão,
276 no dia seguinte fui logo chamado para prestar declarações, foi uma entrevista,
277 ao fim de uma semana, recebi o telegrama para ir lá trabalhar.
278 Foi uma das coisas que eu fiquei bastante contente
279 e bastante orgulhoso,
280 porque quando eu fui à entrevista estavam lá, no mínimo, quinze pessoas,
281 e eu pensei cá para mim,
282 no meio daquela gente toda eu fui o melhor.
283 tinha que ter sido,
284 isso orgulhou-me bastante
285 e deu-me mais ânimo então para ir à luta.
286 AV.: Entusiasmo.
287 Fui para lá trabalhar,
288 comecei a ser alguém lá na empresa, subi lá na empresa
289 ao fim de um ano recebi outra proposta de emprego de uma outra firma,
290 não me despedi, pus o caso à gerência da empresa
291 e disse passa-se isto assim, assim, que é que vocês vão fazer?
292 Eles disseram-me se me dessem o mesmo ordenado que eu ia ganhar para a
outra empresa se eu aceitava,
293 eu disse que sim, já estava habituado a trabalhar ali na empresa,
294 gostava, que se me dessem o mesmo que ficava.
295 Deram-me um aumento de salário, foi quase um aumento de cem por cento.
296 Deu-me para negociar, não foi intenção minha aquilo apareceu, por aparecer,
297 como a proposta da outra empresa era muito boa, era vantajosa,
298 a empresa também era estável, era boa,
299 eu disse à gerência passa-se isto,
300 agora vejam o que podem fazer, eu gosto de trabalhar cá,
301 se me derem o mesmo dinheiro eu fico,

302 mas se não derem, santa paciência, vou-me embora.
303 Eles decidiram rápido,
304 dali a meia hora disseram-me, nós damos-te o mesmo ficas cá, e eu fiquei.
305 Isso foi uma das coisas que eu me senti mais orgulhoso ainda,
306 porque eu pensei, se eles me deram o mesmo é porque
eu sou uma pessoa válida,
307 se eu não fosse válido eles deixavam-me ir.
308 Comecei a sentir-me muito orgulhoso de mim próprio,
309 foi aí que comecei então a empenhar-me mais,
310 a ganhar mais experiência
311 a conversar com pessoas que sabiam de...
312 A.: Já tinha feito o curso da Tecla?
313 C.: Sim, já estava formado nisto,
314 eu antes de ir para a Renault, estive numa loja de pronto a vestir,
315 no escritório, uma coisa pequena,
316 e foi nessa empresa que eu tirei o curso de contabilidade,
317 trabalhava durante o dia e tirava à noite,
318 era na Academia Comercial Tecla em B.(localidade).
319 Foi lá que...através de lá ganhei confiança com bastantes professores
320 que me ajudaram imenso na minha vida profissional, ficamos amigos,
321 até o próprio director da escola, que era o prof. S.,
322 que agora é o director geral da Tecla a nível nacional, ajudou-me bastante,
323 até quando fui para a Renault,
324 foi um pouco, um bocado "cunha" dele,
325 quando fui à entrevista fiquei seleccionado,
326 quer dizer, ainda não tinha recebido o telegrama,
327 não sei até que ponto ele teve alguma influência ou não,
328 não faço a mínima ideia,
329 mas talvez tenha sido, talvez não, não sei,
330 ganhei também confiança com o prof. de Fiscalidade,
331 que ele tem um gabinete de contabilidade
332 e quando eu trabalhei nessa pequena empresa
333 ele que fazia a contabilidade dessa mesma empresa
334 e eu aprendi bastante com ele também.
335 Sempre a aprender, ainda hoje estou a apreender,
336 porque eu trabalho aqui tenho um sistema de trabalho,
337 mudo para outra tenho que aprender tudo de novo,

338 mas as bases essenciais estão cá todas
339 quer dizer é só a organização,
340 os métodos de trabalho é que são diferentes
341 que de resto vai dar tudo ao mesmo.
342 Pronto e a minha vida foi praticamente sempre esta.
343 Depois da Renaul recebi uma proposta de emprego também muito boa.
344 A.: Fica uns anos na Renault.
345 C.: Sim fiquei mais seis anos,
346 ao fim de seis anos foi então quando me casei,
347 como casei vim morar para cá e continuei a ir trabalhar em B.(loc.)
348 mas depois recebi também uma boa proposta de emprego da P.(loc.)
349 aceitei, fui para lá que a distância era a mesma,
350 eu aceitei que as condições eram boas e
351 e mesmo lá na altura em B. não me queriam deixar sair,
352 fizeram-me boas propostas, mas eu aí já não aceitei,
353 porque tinha entrado para lá um administrador, que era sócio gerente da firma,
354 eu comecei a não encarar muito com as ideias dessa pessoa
355 e para não ter "chatices",
356 resolvi então aceitar essa proposta sem sequer negociar com eles.
357 AV.: A partir de certa altura, são os empregos que o procuram
358 C.: Exactamente, foi uma mudança muito grande,
359 Foi a partir do momento em que tirei o curso de contabilidade,
360 eu penso que foi mais,
361 quer se dizer as pessoas não me conheciam,
362 eu ainda hoje não sei explicar o que é que se passou,
363 porque eu não era conhecido,
364 em B. (nome da loc.) ninguém me conhecia, a não ser na minha aldeia,
365 eu penso que foi mais o curso que eu tirei,
366 pronto como fiquei amigo com muitos professores,
367 dei-me bem com toda a gente,
368 penso que foi mais essa influência,
369 que fulano dizia assim « preciso de um empregado de escritório »
370 e eles « ai lembro-me que tive um aluno assim, assim »
371 penso que foi mais isso.
372 porque ali na Renault, além de ter feito o currículo
373 e de ter ganho essa mesma proposta,
374 penso que ali, não tenho bem a certeza,

375 penso que houve ali uma ajuda de terceiros,
376 neste caso do meu prof. da Tecla,
377 mas não posso afirmar, porque ninguém me deu ali essa informação.
378 A partir daí foi só a receber propostas,
379 até sair da P.(loc.)
380 Senti uma boa proposta,
381 mas no fundo fui enganado,
382 apesar de não me terem faltado ao que me prometeram,
383 porque era uma empresa que estava quase na falência,
384 tinha um passivo muito grande e eu não sabia nada disso,
385 não gostei muito da situação,
386 foi por isso que eu entrei para lá em Janeiro, em Março estava cá fora,
387 é aquilo que disse, não gosto de sentir enganado
388 e quando as pessoas me enganam por maldade ou necessidade, eu não gosto
disso,
389 e então aí a minha resposta é sair e fazer a minha vida.
390 entrei na Renault na P. em janeiro de 95
391 e no dia trinta de Março estava a sair de lá,
392 nunca me faltaram com nada,
393 só que eu entrei para lá comecei a lidar com documentação,
394 comecei a ver os credores, isto é aquilo « é pá isto está num caos! »
395 Nessa altura eu fiz um determinado investimento ao nível particular,
396 eu não podia ficar sem emprego,
397 eu da maneira que estava a ver a empresa
398 « isto mais dia menos dia isto está na falência,
399 eu não posso estar sem o meu ordenado », porque tinha comprado a casa, uma
outra que depois vendi,
400 não posso ficar sem emprego,
401 foi quando comecei a procurar por aqui em F(loc.),
402 houve uma altura que vinha para cá e ao chegar ali á Toyota, lembrei-me isto é
o meu ramo,
403 ramo automóvel já há alguns anos,
404 vou parar aqui, vou ver se consigo alguma coisa.
405 Por acaso parei e tive a sorte de encontrar o patrão da empresa à porta
406 e até lhe perguntei quem era o patrão, ele disse sou eu,
407 disse-lhe que tinha uma experiência já de sete anos a nível daquele ramo,
408 que estava a trabalhar em tal lado, já tinha trabalhado em B.(loc.),

409 e ele disse-me olhe por acaso está a vir na melhor altura,
410 porque eu estou a precisar exactamente de uma pessoa para esse posto,
411 então aí fiquei logo satisfeito,
412 Pensei, mais uma porta que se está a abrir,
413 levou-me para o gabinete, começamos a conversar,
414 foi um emprego que eu fiquei a ganhar,
415 porque ele não me tirou nem um centavo aquilo que eu ganhava anteriormente,
416 deram-me exactamente o mesmo salário que ganhava
417 Aceitei, estou lá até hoje, estou lá há quatro anos, é aqui perto.
418 AV.: Quer falar de outras situações ou pessoas que o ajudaram a formar, fora da
profissão.
419 C.: Sim, foi o meu, irmão
420 esse tal meu irmão que é professor, ajudou-me bastante,
421 deu-me ao nível da família bastante formação, até na altura.
422 É o do meio, a minha família é uma família muito grande,
423 nós somos onze, ele é exactamente o do meio,
424 ele deve ter neste momento à volta de quarenta e poucos anos,
425 foi ele que me ajudou bastante, desde horas difíceis e tudo,
426 quando eu tinha qualquer problema era ele que me resolvia
427 ou me dizia como havia de resolver.
428 Ele foi o meu segundo pai, praticamente foi ele o meu segundo pai,
429 foi uma pessoa que eu sempre admirei,
430 porque de toda a família era a pessoa, que do meu ponto de vista, era mais
culto,
431 mais atenciosa, a pessoa com quem eu qualquer problema,
432 qualquer coisa que eu não sabia
433 a pessoa que tinha sempre resposta na ponta da língua,
434 como se costuma a dizer, era a pessoa onde eu me ia confortar.
435 Pronto ainda hoje é uma pessoa que eu admiro,
436 apesar de admirar todos os meus irmãos.
437 É professor de Filosofia, está em L. (da loc.) neste momento
438 lá em baixo no A. (região).
439 era um ponto de referência
440 e também foi, uma das coisas que me esqueci de dizer atrás,
441 foi mais por ele que eu fiquei muito ambicioso,
442 porque eu disse « ele foi, porque é que eu não vou »
443 a única diferença é porque ele estudou eu não.

444 Mas eu disse ,eu tenho que arranjar uma maneira,
445 não ser professor, porque não tenho queda para isso
446 mas uma outra arte que... superior aquilo que eu costumo ter,
447 e foi isso que me deu o entusiasmo,
448 porque ele até quando acabou de se formar,
449 lá na S.(loc.), começaram a dar aulas nocturnas
450 aquelas pessoas que só tinham a quarta classe,
451 ou até pessoas que nem tinham escola nenhuma
452 eu mesmo já com o segundo ano feito, participei nessas aulas.
453 Só que o meu ponto mais fraco, ainda hoje o é, apesar de já ter melhorado
bastante, era o Português,
454 mas infelizmente lá não deram Português,
455 mais a Matemática e essas coisas todas, tipo a primária.
456 Aproveitei essa situação para me valorizar mais um bocadinho,
457 na altura, não sei se me ajudou, ou não, e aprendi algumas coisas.
458 AV.: O irmão foi o modelo
459 C.: Não consigo ser como ele,
460 porque é uma pessoa atenciosa, muito calma, aquilo que eu não sou,
461 como se costuma a dizer eu sou atencioso naquilo que me interessa,
462 se não me interessar ignoro,
463 enquanto que ele tem paciência para tudo e mais alguma coisa,
464 seja qual for a conversa, seja a mais ingénua,
465 ele está ali como se fosse uma conversa muito interessante,
466 muitas das vezes ponho-me a olhar para ele
467 eu não estou a criticar,
468 eu até, por um lado, gostava de ser assim, mas infelizmente não sou
469 e é por isso que na minha vida profissional muitas das vezes,
470 sou um pouco explosivo,
471 talvez derivado à maneira como eu aprendia as coisas,
472 como eu me formei, coisa um bocado meio à pressa,
473 como quem diz tens que aprender,
474 eu é que dizia cá comigo tenho que aprender,
475 ninguém me obrigou a nada.
476 AV.: Ninguém o obrigou.
477 C.: Exactamente, foi aquela aquela ansiedade de querer ser alguém,
478 mais do que aquilo que eu era,
479 o mais rapidamente possível,

480 que era para ganhar “posição”, senão podia-a perder
481 e tinha que voltar a pedreiro e trolha novamente.
482 AV.: Fale-me um pouco dessa posição
483 C.: Nunca pensei nisso, eu na altura...,
484 até posso dizer que pensei muitas vezes
485 que eu tentei entrar nessa profissão
486 e nesse tipo de posições,
487 mais para ser uma pessoa diferente daquilo que eu era,
488 porque eu sentia-me bem quando estava à beira dos meus amigos
489 e estava a ter uma conversa com eles
490 e eles olhavam para mim de maneira diferente,
491 falavam comigo de maneira diferente,
492 como quem diz respeitavam-me,
493 como se eu fosse um ministro, por exemplo,
494 eles como simples trabalhadores e eu um patrão,
495 respeitavam-me e isso a mim dava-me muito à vontade,
496 quer dizer sentia-me orgulhoso e isso tudo,
497 além de nunca me aproveitar da situação,
498 mas sentia-me bem,
499 portanto a minha vida começou a correr bem.
500 AV.: Reconheciam-no.
501 C.: Porque eu se comparar a minha formação com todos os meus colegas os
meus colegas da primária
502 que agora não me recordo deles todos,
503 mas penso que eu fui a única pessoa,
504 que com as mesmas habilitações consegui subir mais, penso eu.
505 AV.: Habilitações...
506 C.: Não, o diploma para mim não tem valor nenhum,
507 para mim o que funcionou mais era eu estar lá e aprender
508 e ter poder de resposta,
509 perguntava-me e eu dizia assim: é assim.
510 Penso que foi mais pelo trabalho, que eu fazia,
511 foi pelo trabalho que eu fazia nas empresas onde trabalhava.
512 Como trabalhei em empresas onde lidava com o público,
513 tinha relações públicas, além de eu não gostar disso,
514 que eu não gosto de relações públicas,
515 não não gosto de falar muito,

516 mas gosto de ensinar aquilo que sei,
517 nesse aspecto não sou orgulhoso,
518 sou uma pessoa que prefiro fazer na prática do que estar a conversar,
519 gosto de conversar quando são temas importantes ou temas que me interessam,
520 quase como na televisão, estou a ver um filme, interessa-me vejo até ao fim,
521 não interessa, desligo a televisão e vou me deitar ou ler o jornal,
522 ou dar um passeio, é assim que eu faço,
523 não gosto de estar a perder tempo com coisas que não têm interesse.
524 AV.: Fale-me do que sabia quando chegou à escola.
525 C : Eu da minha primária não me recordo praticamente de nada
526 e mesmo do próprio Ciclo,
527 foi uma das coisas que eu esqueci,
528 como quem diz, fiz quase uma lavagem ao cérebro.
529 AV: Não gostou daquele período.
530 C.: Não é uma questão de gostar,
531 não tenho, opinião formada para isso,
532 não tenho resposta, sinceramente, não sei.
533 AV.: Nunca pensou nisso.
534 C.: Eu praticamente a minha infância eu não me recordo quase nada,
535 mesmo até na minha vida particular,
536 não me recordo do meu passado,
537 não sei porque razão,
538 ou porque não me interessou,
539 porque eu não tive nada marcante, nada de...
540 Pois e talvez mais por isso eu tenha esquecido,
541 achei uma coisa passageira, uma coisa normal,
542 Eu mesmo lembro-me da professora, como uma pessoa jovem na altura,
543 recordo-me que era alta, não era forte,
544 não me recordo exactamente de mais nada,
545 lembro-me do convívio que gente tinha com a escola de cá de baixo, recordo-me
disso.
546 Tirando isso, mesmo até a nível de brincadeiras e tudo não me recordo de
grandes de coisas.
547 Foi uma coisa completamente normal como o dia à dia.
548 AV.: Fale-me das aprendizagens.
549 C.: Eu penso que foi tudo marcante,
550 quer dizer, não me estou a recordar de nada em particular,

551 mas para mim acho que foi tudo marcante,
552 principalmente na parte da primeira classe, onde a gente vai aprender o a, e, i, o,
u
553 isso acho que é uma coisa, que hoje analiso com a minha filha,
554 por quando eu fui para a escola, a primária não sabia o a, e, i, o, u,
555 não sabia contar,
556 a minha filha hoje com três anos sabe isso tudo.
557 A: Era aplicado.
558 C.: Não, isso lembro-me, isso nunca me esforcei, mesmo no Ciclo
559 até por isso foi talvez que eu tenha chumbado.
560 AV.: Na primária as coisas correram bem.
561 C.: corriam-me bem, não sei se merecia ou não passar,
562 não me recordo disso,
563 mas eu acho que na primária foi uma das fases que eu passei,
564 deixar correr o tempo,
565 aprender, aquilo que tinha a aprender,
566 chegava ao final do ano passava tudo bem.
567 No Ciclo é que as coisas já foram mais complicadas.
568 AV.: Alguém ou alguma coisa contribuiu para isso?
569 C.: Nunca gostei muito, foi do português,
570 não sei porque razão, não arranjo motivo para isso
571 e hoje é uma disciplina que eu sinto necessidade de saber o português
572 estar dentro de tudo, que é português.
573 Porque eu lido muito, com o português no meu dia à dia.
574 os números para mim , felizmente não é dificuldade,
575 mesmo que fosse, não era
576 porque hoje em dia há máquinas que fazem tudo.
577 é uma peça fundamental
578 e que me faz muita falta hoje, porque faço muitas cartas,
579 troco muita correspondência com fornecedores e clientes
580 e estou sempre naquela, será que estou a dar erros?
581 AV.: No computador é mais fácil.
582 C.: Sim mas, há certas coisas, que o computador não diz tudo
583 e a minha dificuldade é essa,
584 há palavras técnicas que o computador não as tem
585 e hoje em dia utiliza-se muito as palavras técnicas,
586 nisso também já fui decorando.

587 Há uma fase da minha vida que eu também para poder adaptar-me melhor ao
português
588 e para evitar os erros,
589 desde que tirei o meu curso de contabilidade amarrei-me demasiado a livros,
590 praticamente agora compro todos os dias os jornais,
591 porque eu gosto imenso de ler
592 eu lia muito,
593 foi onde ganhei o gosto da leitura
594 os jornais, livros por acaso nem tanto.
595 Eu tenho aí as minhas estantes cheias de livros,
596 porque eu comprava muitos livros,
597 foi um ponto mais indicado pelo meu irmão,
598 que disse a única possibilidade que tens,
599 para pelo menos rectificares os teus erros, é a leitura, lê.
600 Aprendi bastante,
601 e importante foi na minha vida profissional os próprios colegas,
602 porque eu dizia, nesse aspecto não sou orgulhoso,
603 sei, sei, não sei, não sei dizia « como é que se faz isto? »
604 olha lê-me isto está bem?,
605 corrige-me os erros, põe-me as virgulas, põe-me os acentos
606 eles iam-me corrigindo,
607 ia lendo, ia tentando actualizar-me com as correcção deles.
608 E mesmo a falar, por exemplo,
609 eu recordo-me que na altura eu dizia « eu fez »
610 é um erro que eu rectifiquei com a vergonha,
611 porque muitas das vezes, eu aceito correcções,
612 porque me valorizam, mas fico envergonhado.
613 A vergonha ajuda-me bastante,
614 porque eu apesar de não gostar, perguntava como é que se fazia bem.
615 Pronto foi aí que eu aprendi aquilo que sei hoje,
616 foi através disso, apesar de ainda não estar a cem por cento,
617 que eu acho que é difícil.
618 Podia saber mais um bocadinho.
619 A: Hoje com o computador...
620 C.: Isso a nível de computadores,
621 não digo que seja um ás a trabalhar em computadores,
622 mas nunca tirei curso nenhum de computadores

623 e para o meu dia à dia, não tenho dificuldade sem trabalhar em computadores,
624 é uma coisa que se aprende rápido
625
626 A gente a ver como as coisas funcionam,
627 não é preciso tirar cursos para se trabalhar em computadores,
628 agora programa-lo aí tudo bem,
629 agora trabalhar no dia à dia,
630 da parte do utilizador acho que não é preciso.
631 AV.: Quer falar-me das aprendizagens ao nível da família.
632 C: Com a minha filha, aprendi a ser mais atencioso
633 tenho aprendido muita coisa com ela,
634 penso até que tenho aprendido eu mais com ela, do que ela comigo.
635 Muitas coisas, por exemplo,
636 neste momento ela está a aprender no infantário, coisas sobre o mar, o fundo do
mar,
637 ela fala-me de coisas do fundo do mar,
638 coisas do dia à dia, que se liga com o oceano, que eu não sei,
639 ela faz-me perguntas que eu não sei responder.
640 ela tem uma coisa ela é muito brincalhona
641 e tem um espírito muito avançado,
642 eu penso que com a idade dela, não sabia metade,
643 talvez nem um terço daquilo que ela sabe hoje,
644 os tempos são outros, nunca fui para um infantário,
645 ela agora vai e no infantário aprende-se muitas coisas,
646 mas ela faz-me perguntas que eu não sei responder.
647 e ela logo a seguir responde,
648 está a fazer um teste ao pai.
649 Prontos e eu acho que tenho aprendido muito com isso,
650 para além da atenção, que agora tenho que redobrar.
651 eu acho que era uma pessoa atenciosa,
652 mas agora tenho que ser muito mais
653 e isso para mim é uma fase nova, uma experiência nova,
654 que eu nunca imaginei em solteiro que isso me ia acontecer, nunca pensei.
655 AV.: Parece realizado.
656 C.: Eu sinto-me um homem realizado, mas se fosse mais...
657 eu lutei por ele...o meu sonho talvez,
658 ter um emprego melhor do que o que tenho hoje,

659 AV.: Quando diz melhor...

660 C.: Uma parte essencial, não é, uma das mais importantes,
661 nós trabalhamos para ganhar dinheiro,
662 além de eu não pensar muito no salário,
663 penso mais na minha posição na empresa,
664 na maneira como faço as coisas,
665 na maneira como eu organizo as coisas, penso mais nisso,
666 gostava de ter um emprego onde fosse uma pessoa tipo de fazer projectos,
667 dar ideias, inventar e pôr em prática.

668 Eu acho tenho muita coisa aqui dentro
669 e não estou a ser explorado por isso,
670 e não tenho tido oportunidade para mostrar,
671 já pedi isso ao meu patrão
672 disse-lhe olhe eu faço este serviço, já o faço de cor e salteado,
673 mas acho que devíamos explorar mais,
674 mas infelizmente acho que não tenho patrão à altura.

675 Para ele desde que a coisa esteja a correr bem
676 e que a facturação esteja a correr bem,
677 o resto não interessa,
678 eu precisava de ter um emprego, um patrão que me explorasse (criativamente).

679 AV.: Se ficar ali sente que fica estagnado.

680 C.: Sim, sim, sim, estou muito desanimado com isso,
681 eu perspectivas tenho muitas, sonhos tenho muitos
682 só que eu ponho-me assim a pensar, com a idade que eu tenho,
683 não sou velho tenho trinta e dois anos,
684 mas tenho a família constituída
685 está para se alargar mais, acho que não é fácil,
686 se eu fosse solteiro eu não tinha medo nenhum.

687 Eu em solteiro nunca tive medo
688 em dizer assim «eu vou-me embora não quero trabalhar mais aqui».

689 Eu em solteiro corri muita coisa,
690 a ambição que eu tinha era tão grande,
691 era um aventureiro.

692 AV.: Um aventureiro?

693 C.: Ponderado, porque eu nunca dei nenhum passo, sem saber que estava a dar
o passo no sítio certo,
694 porque muitas vezes quando me despedia,

695 já tinha mais ou menos uma pista, por onde havia de ir,
696 além de não ser uma pista definitiva.
697 Agora aqui, gostava de ser uma pessoa mais criativa,
698 neste momento eu estou um pouco desanimado e cansado
699 porque eu sei o que vou fazer amanhã,
700 eu sei o que vou fazer daqui por um mês,
701 é sempre a mesma coisa, isso cansa-me.
702 Uma das coisas que eu gosto imenso,
703 tenho-me formado comigo mesmo ao nível de computadores,
704 porque eu sou uma pessoa que gosto de «vasculhar»,
705 procurar e experimentar as coisas.
706 Eu por exemplo comecei a trabalhar com o computador
707 e nos meus tempos livres aqui em casa inventar formulas,
708 por exemplo fazer um determinado quadro, para um determinado serviço
709 e inventar uma formula para as coisas me aparecerem lá,
710 não sou um ás nisso, mas já vou fazendo,
711 simplificar as tarefas,
712 eu meto lá os dados e ele dá-me os resultados finais.
713 Mas isso depois de a gente saber é tudo fácil
714 o que custa é lá chegar,
715 principalmente quando não tem ajuda.
716 AV.: Fale-me da sua ideia.
717 C.: Neste caso já não é possível, porque num, num...,
718 se eu tivesse os estudos lutava por ela,
719 mas não tenho, não dá.
720 Um dos meus empregos foi trabalhar numa loja de decoração,
721 já há muito tempo atrás,
722 trabalhei com um engenheiro que fazia projectos de decoração,
723 trabalhei lá com ele.
724 fui para lá para gerir o escritório dele
725 e fazer as contabilidades dele,
726 entretanto, nas horas, livres comecei a aprender com ele.
727 Foi aí talvez eu penso,
728 que ganhei um bocado o gosto de criar coisas novas,
729 fazer coisas novas, quer dizer imaginar
730 e tentar pôr em prática essas coisas novas.
731 Porque vamos imaginar que quer decorar a casa,

732 quer pedir a opinião a um decorador,
733 o decorador vai lá, faz um esboço de decoração,
734 vai apresentar, gosta ou não gosta,
735 isso atrai-me atraiu-me bastante, gosto imenso disso.
736 AV.: Gostava de criar nessa área.
737 C.: Em qualquer área desde que seja uma coisa criativa,
738 gosto de qualquer coisa desde que seja eu a puxar pela cabeça e Imaginar
coisas,
739 penso que sou uma pessoa criativa.
740 AV.: Tem essa capacidade.
741 C.: Penso que sim, não vou dizer que tenho,
742 porque não me deram oportunidade ainda para ela,
743 apesar de na altura, recordo-me de o meu o patrão ter feito uma decoração
numa casa
744 que os azulejos no hall de entrada foram criados por mim,
745 inventados por mim.
746 Foram mandados fazer na fábrica com um desenho meu,
747 isso deu-me um orgulho enorme,
748 acho que me realizei bastante naquele momento,
749 ao saber que fiz um desenho, o desenho foi mostrado à dona da casa,
750 ela gostou e foi para uma fábrica para fazer,
751 quer dizer um projecto meu.
752 AV.: Uma obra.
753 C.: Exactamente, além de ser válido ou não,
754 não faço a mínima ideia, mas não é isso que está em causa,
755 mas para mim foi uma coisa muito válida
756 e isso marcou-me imenso.
757 AV.: Fez outra experiência do género?
758 C.: Não nunca mais, tive muita pena,
759 porque depois tive que deixar esse emprego,
760 porque a nível financeiro não era o mais indicado.
761 AV.: Pensa investir nessa área.
762 Eu até sou uma pessoa que nunca teve medo de nada,
763 não tenho medo de arriscar,
764 pode falhar, mas praticamente quando vou, vou com a ideia fixa.
765 Não é a família que me atrapalha,

766 neste momento acho que é mais aquela história de não ter as habilitações
necessárias,
767 para chegar onde eu queria chegar.
768 AV.: Para criar, precisava de habilitações?
769 C.: As mínimas.
770 Eu penso que para criar,
771 fazer um projecto de construção civil,
772 tinha que ser engenheiro.
773 Para fazer outro serviço qualquer que seja criativo,
774 penso que tem que se ter uma formação,
775 eu não tenho ideias concretas de que tipo de "serviço" é que eu quero.
776 AV.: Podia ser noutra área.
777 C: Eu gostei daquela experiência,
778 mas para mim pode ser uma área qualquer,
779 pode ser fazer um projecto de construção civil, um projecto de decoração,
780 como pode ser um projecto de fazer estradas,
781 desde que seja criar, tudo o que seja criativo atrai-me,
782 eu gosto de criar.
783 Aborrece-me, isso é cansativo mesmo, é mesmo cansativo,
784 Ando cansado com o meu dia à dia,
785 porque é sempre a mesma coisa, isso satura.
786 Chega-se a um ponto que as pessoas têm que se convencer disso,
787 como eu já me convenci,
788 tentar esquecer, há alturas que eu esqueço,
789 mas há alturas que eu me lembro e volta outra vez.
790 A: E em part- time?
791 C.: Eu já pensei em part-times,
792 mas não por minha conta, por conta de outrem,
793 tenho comprado jornais de vez em quando,
794 principalmente ao domingo, que vem muita coisa daquela história dos precisa-se,
mas infelizmente...
795 No tempo de escola os meus desenhos era tudo á base de linhas rectas,
796 gosto de desenhar em linhas,
797 por exemplo o projecto de uma casa,
798 construção civil, eu adoro fazer isso,
799 por acaso fiz bastantes,
800 já passei por isso nesse tal decorador.

801 Ele além de ser decorador era também engenheiro
802 e fazia projectos de construção civil
803 e eu fazia os desenhos,
804 fazia-me o esboço
805 e eu fazia o final através do esboço que ele me fazia,
806 eu passava para o papel definitivo
807 e isso eu gostava imenso.
808 AV.: Desenhador.
809 C.: Sim eu recebi uma proposta para trabalhar com um engenheiro de
construção civil,
810 só que o convite demorou bastante tempo
811 e quando apareceu já era muito tarde,
812 já era tarde e não cheguei...
813 Quer dizer eu na altura também não pensava muito nisso,
814 agora começo a pensar no meu passado
815 e digo «gostava do tal emprego»
816 se eu não tivesse deixado eu hoje podia ser alguém,
817 podia ter mais do que aquilo que sou hoje.
818 AV: Outra posição.
819 C.: Já não estou a falar na parte financeira, estou a falar mais na parte de
realização,
820 penso que era um emprego que eu ia gostar,
821 que era um emprego que eu ia estar numa secretária,
822 eu ia estar no campo eu ia estar na cidade, era um emprego ...
823 AV.: Não criava o desenho.
824 C.: Na altura não, mas isso foi uma primeira fase,
825 numa segunda fase já não sei se chegava,
826 como cheguei ao ponto de fazer o desenho do azulejo.
827 Podia até um dia eu formar-me,
828 ou até nem precisava de formar,
829 fazia eu os projectos
830 e ele como era o engenheiro apenas assinava,
831 para a câmara e para os entendidos ele é que era o responsável.
832 mas eu é que fiz o projecto
833 Mas eu para mim, não sou uma pessoa vaidosa, gosto de criar,
834 não me interessa que as pessoas digam que fui eu ou não,
835 não me interessa, eu gostava,

836 eu sentia-me realizado só em saber que fui eu que fiz.
837 Eu não fazia aquilo, só para ser reconhecido na rua,
838 quase como um jogador de futebol,
839 não é nada, eu queria-me realizar por mim próprio,
840 sentir-me bem comigo mesmo, independente das pessoas gostem ou não
gostem.
841 AV.: Quer falar-me sobre o que mais valoriza no seu percurso de formação.
842 C.: Foi na prática, a prática é que me fez homem que eu sou hoje,
843 porque eu quando deixei de estudar,
844 aprendi muita coisa como é natural,
845 mas penso que eu formei-me e aquilo que eu sei hoje,
846 foi tudo, quase tudo, na prática que eu aprendi.
847 Além de eu gostar da teoria, eu gosto imenso da teoria,
848 mas infelizmente a teoria aqui não vale, vale é a prática
849 «eu entendo-te de conversa, isto se fosse assim assim, fizéssemos desta
maneira sim senhor, põe-me isso na prática»
850 porque na teoria é tudo muito bonito, como eles dizem.
851 AV : Teoria do curso da Tecla, quer falar sobre isso...?
852 C.: A importância que teve foi que eu fiquei mais...informado
853 aprofundei mais naquela área,
854 principalmente noutras áreas, o caso da Fiscalidade que não estava habituado,
855 aprendi a parte da Fiscalidade ,
856 noções de Comércio, estava habituado, mas fiquei mais seguro,
857 a nível de Contabilidade, ajudou-me bastante,
858 mas aí já eu sabia, não digo tudo, mas bastante, porque o meu dia á dia era
esse.
859 Foi através desse curso que consegui ter conhecimentos,
860 ganhei amizades, por aí as coisa começaram-se a tornar mais fáceis.
861 Isto, como costumo dizer p'ra mim, é uma doença que não tem cura.
862 A.: O quê?
863 C.: É que eu muitas vezes sou assim,
864 se eu pudesse recuar o tempo atrás, eu recuava
865 e hoje era diferente, não era o que sou hoje,
866 até podia ser pior, mas se eu pudesse recuar atrás,
867 eu ia para aquela loja de decoração,
868 tentava-me formar através daquela loja,
869 acho que era um ponto de lançamento,

870 porque, além de eu estar muito ansioso na altura,
871 contabilidade, acho que foi uma aposta errada,
872 acho que não sou a pessoa indicada, para estar nessa área.
873 Sinto-me um pouco contrariado
874 porque estar dentro de um escritório de manhã à noite,
875 sempre a mesma coisa,
876 apesar de não estar neste momento a fazer contabilidades,
877 mas estar sempre a fazer a mesma coisa, torna-se cansativo,
878 sinto-me revoltado por isso mesmo,
879 eu gosto de trabalhar,
880 mas gosto de fazer coisas diferentes,
881 fazer uma coisa hoje,
882 amanhã, pode ser dentro da mesma área, mas diferente.
883 AV.: Enquanto mudou foi-se sentindo bem.
884 C.: Agora que estacionei as coisas começaram a piorar a nível psicológico,
885 estou nesta arte quase há onze anos
886 e estou muito cansado, estou a saturar,
887 aquele gosto que eu tinha, aquela vontade,
888 aquela ansiedade, neste momento perdi, nesta arte.
889 Eu penso que até desmotivei mais quando cheguei aqui a esta empresa.
890 em B. (localidade) eu além de estar a fazer a mesma coisa,
891 eu tinha esperanças de um dia ser alguém lá subir,
892 penso que havia carreira, aqui não.
893 AV: Não há mais a subir.
894 C.: Haver há, só que a empresa não está organizada para esse tipo de
situações.
895 a empresa está organizada para,
896 tem os seus departamentos, comercial, oficinal, essas coisas todas
897 e tem determinadas pessoas lá,
898 se as pessoas que estão lá por qualquer motivo, se despedem,
899 vêm pessoas novas para ocupar aquele lugar.
900 Se eu continuar lá, é como diz a cantiga, nasci ali e morro ali.
901 Isso leva-me a ficar muito desanimado
902 e até muito revoltado comigo mesmo,
903 que eu ponho-me assim a pensar « porque é que eu segui isto »?
904 E na altura não queria outra coisa,
905 na altura não queria outra coisa e até que podia querer,

906 porque aquilo na altura foi mais uma...,
907 quando eu escolhi esta arte,
908 foi mais uma maneira de fugir às artes que eu tinha antes.
909 Foi uma saída, na altura fiquei bastante contente,
910 lutei, para ser o que sou hoje.
911 Além de não estar realizado a cem por cento,
912 que é um bocado complicado,
913 mas hoje, com mais calma e com mais idade, começo a pensar que foi a posta errada.
914 Naquela altura dava valor ao salário,
915 neste momento já dou valor,
916 claro que é o nosso dia à dia o que interessa é o dinheiro
917 mas já não pensava tanto nisso,
918 na altura por cinco ou dez contos mudava de emprego,.
919 hoje não mudo, hoje não mudo,
920 neste caso é diferente,
921 por se me aparecesse um emprego que me agrade,
922 que me dê as tais perspectivas que eu sonho,
923 isso mudava até pelo mesmo, ou até talvez até por menos.
924 A: Quer falar-me de outros aspectos da sua formação?
925 Eu penso que não... que a minha vida foi muito parada.
926 A.: Parada!?
927 C.: Parada em termos de relacionamentos extra profissionais,
928 a minha vida foi muito...
929 apesar de na vida profissional ter muita genica, porque sou muito ansioso,
930 sou daquelas pessoas, que apesar de não ser precipitado e ponderar as situações
931 eu enquanto que essa situação não estiver resolvida,
932 quero trabalhar dia e noite, que é para chegar depressa ao ponto final.
934 AV.: Muito obrigado por se ter disponibilizado para partilhar comigo a sua narrativa.

Anexo 11

Entrevista narrativa - Celeste

Nome- Celeste (pseudônimo)

Idade- 32 anos

Estado- casada

habilitações - 9º ano

Profissão- Costureira /decoradora

4 A - Eu gostava que me falasse livremente, sobre o que acha que até hoje teve importância para a sua formação, sobre tudo o que contribui para se tornar na pessoa que hoje é.

9 C - Do que sou hoje.

10

11 A - Sim, o que é que a formou,

12 o que é que foi ajudando a formar-se na pessoa que hoje é.

13

14 C - Olhe, escola, a escola em primeiro lugar acho que a escola foi muito importante

15 e mesmo que, é assim, mesmo eu não tendo tirado nenhum curso, não é, como não tirei,

16 o que eu hoje estou muito arrependida.

17 Pronto, porque eu deixei, eu estudei ainda fui até ao 10,º mas depois não concluí, desisti,

18 eu acho que mesmo não tirando nenhum curso, como eu estava a dizer, eu acho que a escola,

19 o aproveitamento que tirei desses anos que estudei,

20 eu acho que foi importante, não é, mesmo não tirando, lá está.

21

22 A - Não concluiu

23

24 C - Até aí por exemplo, sei lá, porque eu até vejo em relação a colegas, pronto,

25 que eu tenho vários, relaciono-me muito bem com as pessoas e

26 depois tenho aquelas colegas que estudaram,

27 colegas que, pronto, que não puderam e que não estudaram e ficaram com, o
ensino primário, até tenho colegas assim, não é.

28 E eu noto realmente que a gente consegue adquirir mais um bocadinho mesmo
que não se chega,

29 por isso é que eu acho que teve muita importância. Isso também.

30

31 A - Mas quando fala de adquirir mais um bocadinho, mais um bocadinho de quê?

32

33 C - De cultura, cultura principalmente, eu acho que sim porque eu acho pronto...

34

35 A - Essa cultura...

36

37 C - Pelo menos assim...

38

39 A - Sente que é importante?

40

41 C - Por exemplo, eu sinto que ela é importante,
42 por exemplo, eu estou aqui assim, neste trabalho,
43 estou, confecciono mas é eu lido com muito tipo de
44 pessoas.

45 E depois, eu com os conhecimentos que adquiri, que estudei,
46 eu acho que me consigo relacionar melhor com pessoas, pronto,
47 mais importantes e menos importantes, pronto, eu acho que...

48

49 A - Aprendeu a relacionar-se com as pessoas.

50

51 C - Melhor com as pessoas. Eu acho que isso, pronto, pelo menos eu noto,
52 que com certeza que se eu continuasse ia ter muito mais,
53 mas o pouco que tive eu acho que, pelo menos para isso é muito importante.

54

55 A - E para além do relacionar, sente que está presente noutras coisas,
56 na sua vida quotidiana.

57

58 C - Sim, também, embora que, por exemplo, depois o casamento,
59 depois de passar essa fase, eu acho que também depois com o casamento, filhos
e essa coisa

60 toda a gente também vai amadurecendo muito, não é, isso também...

61

62 A – Sim?

63

64 C - Porque se formos a ver, é assim, eu há uns anos atrás, eu não era assim,

65 fazia as coisas um bocado, sei lá aéreas, se calhar,

66 pronto, mas acho que fazia parte da idade, não é,

67 pronto o casamento também contou muito, sei lá.

68

69 A - Mas quando diz que contou, o que é que o casamento lhe trouxe, o que é que tem hoje que considera que veio do casamento?

70

71 C - Olhe, do casamento, assim responsabilidade, isso, aí isso veio mesmo só após o casamento,

72 pronto embora, por exemplo, eu aqui assim no meu trabalho, eu comecei ainda em solteira,

73 para aí uns dois anos que comecei a trabalhar por conta própria,

74 pronto isso também me veio trazer muita responsabilidade, não é,

75 porque é assim, eu estudei, digamos que, como disse, tirei proveito do que estudei, o que consegui aproveitar dessa altura.

76 Depois comecei a trabalhar por conta de patrões. Também trabalhei pouco tempo,

77 mas depois é assim, eu tinha, eu acho que podia dar muito mais, como é que eu hei-de dizer,

78 tirar proveito mais do trabalho para mim do que estar a dar ao patrão, não sei se me estou a fazer explicar.

79

80 A - Estou a perceber.

81

82 C - Foi quando eu resolvi, vou para casa, vou trabalhar e aventurei-me.

83

84 A - Já trabalhava nesta área?

85

86 C - Isto foi digamos que quase pela área do comércio, mas depois fui para isto

87 e realmente é assim, tirando o que eu queria ser

88 e que deixei pelo caminho, não é, até gostei disto,

89 que eu tinha assim uma quedazinha para a costura e aventurei-me a vir para casa trabalhar por conta própria,

90 e então aí é que eu também acho que comecei lentamente a crescer,
91 porque é assim, pronto quando a gente trabalha por conta própria tem muita
responsabilidade,
92 não é?
93
94 A - Claro.
95
96 C - Nós é que temos que responder pelos outros e não temos ninguém a quem
recorrer,
97 não é, só a nós, aí já começou,
98 depois pronto, entretanto casei-me, trabalhei dois anos ainda em solteira nisto, o
que continuo, não é.
99 Depois casei e pronto, vieram filhos e tal e com os anos, pronto.
100
101 A - Tem filhos?
102
103 C - Tenho dois, tenho dois filhos.
104
105 A - Há bocado falava, não sendo aquilo que eu queria ser,
106 quer-me falar do que queria ser?
107
108 C - Posso falar, eu hoje estou muito arrependida e sinto assim aqui aquele
bichinho em mim, porque eu queria ser educadora de infância,
109 o que eu gosto, gosto muito de crianças e ainda hoje tinha surgido uma proposta
assim para ir trabalhar, por exemplo, para um jardim de infância,
110 até como auxiliar, não é porque, claro era impossível, não consegui, não
consequia..., eu ia, eu acho que ia.
111
112 A - Trocava este trabalho...?
113
114 C - Sim, era capaz de até fazer uns biscates, tipo horas extra.
115
116 A - Continuava particularmente.
117
118 C - É, pronto, porque eu não gosto muito, digamos, de estar parada, não é,
119 pronto e de certeza que era capaz de nunca largar isto, porque é assim

120 eu também gosto de costura, gosto de mexer estas coisinhas e este trabalho
também é muito criativo.

121 Eu apesar de não ter conseguido, pronto não consegui porque não quis, não é,
tirar nenhum curso,

122 porque eu felizmente, os meus pais tinham possibilidades para eu continuar a
estudar, não é,

123 só que eu perdi-me pelo caminho e é a tal coisa,

124 por exemplo, eu completei o 9º ano, depois mudei de escola.

125 E essa mudança de escola foi que me baralhou muito.

126

127 A - Perturbou-a.

128

129 C - Perturbou muito. Se naquela altura existissem, como agora acho que existem
130 nas escolas, psicólogos para orientar, acho que existe.

131

132 A – Em algumas.

133

134 C - As minhas sobrinhas, vejo a minha sobrinha...

135

136 A - A orientação vocacional.

137

138 C - É, eu acho que na altura se houvesse,
eu era capaz até de ter seguido, não sei,

139

140 A - Pois

141

142 C - Mas é assim, eu realmente, pronto, eu mudei de escola, depois comecei a
ficar muito desorientada,

143 porque não era aquilo que eu realmente gostava e depois, sei lá, por não ter
colegas,

144 não sei, realmente eu ainda hoje é assim, eu não sei explicar bem porque,

145 eu ainda tentei depois ir estudar de noite.

146 Ainda voltei para trás, porque eu queria, pronto eu queria continuar,

147 mas depois acabei por desistir, porque de noite era complicado, sair sozinha,
transportes e tudo, não é.

148 Naquela altura não havia muitas colegas a estudar de noite

149 e depois realmente acabei mesmo por desistir. Como entrei depois nisto...

150

151 A - Dizia queria ser educadora e os pais tinham alguma ideia ?

152

153 C - Não, os meus pais não, embora o meu pai já fosse, o meu pai era dos

154 primeiros a incentivar para eu continuar,

155 porque o gosto do meu pai, era nós tirarmos um curso e tal, só que acho que fui eu, eu sozinha, que me deixei mesmo ir, pronto.

156 Embora que é assim, eu acho que só agora, eu na altura dizia: ai, não, eu não estou arrependida de ter deixado de estudar,

157 porque comecei a ganhar o meu dinheirinho e tal,

158 na juventude a gente é..., agora é que começa a dar o valor a isso.

159 Agora eu sinto-me assim mesmo triste, porque é assim, hoje podia estar melhor, não é,

160 melhor não sei, mas é assim pelo menos eu sentia-me realizada, porque era aquilo que eu gostava, não é.

161 Porque é assim, eu acho que até tenho sorte por ter dado com o trabalho que dei,

162 só que, é assim, também em contrapartida isto exige muito.

163 Eu tenho muitas fases que me apetece desistir, porque isto é muita responsabilidade

164 e eu fico chateada com o trabalho, fico, porque isto dá mesmo muita dor de cabeça, está a compreender

165 e é isso e às vezes eu ponho-me a pensar, eu até poderia ter que ir para longe e tal

166 e andar como andam essas educadoras todas, não é, mas no fundo eu estava a fazer aquilo que gostava mesmo, não é,

167 que era lidar com crianças porque é assim eu acho que podia

168 dar mais de mim até do que estou a dar.

169

170 A - Quando diz dar mais de mim, em que sentido?

171

172 C - Para as crianças, sei lá, por exemplo, porque eu gosto muito de conversar, gosto de brincar, sei lá,

173 eu acho que gostava mesmo de ser aquilo, não é,

174 E depois acabam por andar a fazer aquilo que até nem gostam,

175 porque se for a ver é quase como estes trabalhos, mas é assim,

176 eu se conseguisse, pronto, tirado o curso e isso, eu acho que me sentia mesmo realizada.

177 Depois uma coisa que eu fico muito triste é que eu tenho colegas que
178 se formaram, educadoras e depois eu vejo...

179

180 A - Daqui do grupo?

181

182 C - Não, colegas de quando eu andava a estudar.

183

184 A - Em B.?

185

186 C - Em B. E naturalmente eu fico triste porque uma diz-me: olha, estou no Colégio assim e estou assado, não sei quê,

187 estou no jardim não sei onde, e realmente eu fico triste.

188

189 A - Imagina-se lá

190

191 C - É, é. E fico. E depois é o tal quer sempre voltar aquilo,

192 por exemplo, eu já me tentei ir inscrever,

193 depois acabei por desistir,

194 porque eu agora, temos outras responsabilidades, não é.

195

196 A - Claro.

197

198 C - Que são os filhos, é assim eu estou aqui assim,

199 mas o meu filho vem da escola, estou neste trabalho, mas tenho a facilidade de olhar pelos filhos, não é.

200

201 A - Está só a trabalhar por conta própria.

202

203 C - É, e depois ponho-me assim a pensar eu ainda gostava até de trabalhar em escolas, é isso que eu gostava mesmo.

204 Às vezes, ponho-me assim a pensar, mas depois os meus filhos...,

205 já não tem a facilidade de dar tanto tempo aos meus filhos,

206 e é por isso que começaram a aparecer estes problemas, que também...

207

208 A - Quando saiu da escola, a ideia é ganhar dinheiro ou vai porque...

209

210 C - Eu quando desisti não foi pelo ganhar dinheiro.

211 o que me levou a mudar foi assim, eu completei o 9^a ano aqui na escola, que agora acho que é A. de F., antigamente era escola comercial, não sei se conhece.

212

213 A - Sim

214

215 C - Pronto, eu andei lá certinha até ao 9^o ano,

216 pronto, só que eu não gostava de Matemática, foi o grande problema,

217 eu não gostava, então a minha ideia era, bem eu queria continuar, queria continuar e então depois eu pensei vou mudar para a Escola.

218 Na altura era a escola..., foi o 1^o ano quando eu andava, pronto, que ela ia abrir naquele ano

219 e fui influenciada por uma colega minha que tinha na altura, que foi para a área de Humanísticas

220 e ela era assim: olha, porque é que não vens comigo porque lá, não temos Matemática e não sei quê,

221 não sei que mais, eu pronto e eu deixei-me influenciar

222 e fui com aquela ideia, bem eu vou fugir a Matemática e vai ser mais fácil.

223 Só que é assim eu cá em cima ainda dava porque, por exemplo, mesmo até tendo Matemática, não é,

224 não dando muito, mas até estudando, até ia lá das pernas,

225 só que cheguei lá abaixo, ou porque não fui parar à turma daquela minha colega, totalmente estranhos,

226 se calhar que eu ia a pensar que ia andar com ela e depois dei com colegas...

227 o ambiente era totalmente estranho, não tinha...

228

229 A - Amigos.

230

231 C - Não tinha amigos, não tinha nada e naquela altura, eu também era assim um bocadinho complexada.

232 A - Que idade tinha?

233

234 C - Portanto, na altura devia ter os meus quinze.

235 Basicamente, 14, 15, devia ser, porque eu andei sempre, ah não, porque

236 reprovei no 8^o ano, devia estar mesmo com os 15 a passar para 16, talvez.

237 E então cheguei lá e é assim aquilo foi uma frustração, meu Deus,

238 porque então fui para a área de Humanísticas,
239 com o que eu pensava que me ia dar bem, não dei, para fugir da Matemática.
240
241 A - Outras matérias.
242
243 C - Outras matérias que...
244 Sei lá, não me dei, não sei porquê, eu às vezes ponho-me a pensar, o porquê,
245 sei lá, mas realmente...
246 é por isso que eu às vezes ainda lhes digo, influencio muito os meus sobrinhos,
247 vocês estudai e tal, porque eu...
248 A - Não sabe muito bem porquê, teria a ver com um professor,
249 teria a ver com as disciplinas?
250
251 C - Eu acho que mais com as disciplinas
252 e depois eu acho que me comecei a afundar de tal maneira,
253 sabe que depois acho que não me conseguia erguer, porque eu é assim eu
254 andei no 10º ano,
255 aquele ano que andei no 10º, eu não consegui tirar uma positiva,
256 depois ainda fiquei mais frustrada, não é, e depois é assim se eu tivesse alguém
257 ou na altura tivesse mesmo vontade própria para voltar atrás e assim, pronto, eu
258 não consegui,
259 vou outra vez lá para cima a ver se me consigo erguer, mas não,
260 eu voltei a cair no mesmo erro, voltei-me a matricular no outro ano,
261 o que foi um fracasso, cheguei ao fim do 1º período eu vi que não dava mesmo.
262
263 A – Foi igual
264
265 C - Não dava mesmo, estava igual e então desisti,
266 desisti e foi então quando comecei a trabalhar,
267 quando a gente começa, comecei-me a iludir um bocado com o trabalho,
268 porque comecei a ganhar o meu dinheirinho, mas não foi isso que me levou a
269 deixar de estudar.
270
271 A - Não foi à procura do dinheiro.
272
273 C - Não, não foi à procura do dinheiro, no meu caso não,

271 há muitos casos, tenho um irmão que foi, um irmão mais velho foi assim mas eu
não fui,
272 eu tenho consciência que não fui. É assim, desanimei mesmo.
273
274 A - Mas até ao 9º, que imagem tinha de si como aluna?
275
276 C - Como é que perguntou?
277
278 A - Estava eu a dizer que desanimou porque viu que não conseguia,
279 antes tinha uma imagem de si, como aluna, diferente.
280
281 C - Ai está, pronto, eu nunca fui uma aluna brilhante, porque se calhar se o
fosse, se calhar nunca tinha desistido,
282 mas era um aluna razoável, pronto era uma aluna média e eu acho que andei
sempre bem,
283 embora que lá está, eu por exemplo, quando reprovei no 8º ano também foi por
causa de uma mudança,
284 o andar se calhar, atrás de colegas,
285 eu fui para uma turma que tinha, eu tinha uma colega que gostava muito e fomos
separadas no 8º ano, já vínhamos do 7º,
286 tínhamos o mesmo transporte e tudo, éramos muito amigas e essa minha colega
acabou por ficar na turma dela e influenciou-me,
287 talvez me deixasse influenciar muito, porque eu fui, lá está, eu é que fui pedir
transferência para a turma dela
288 e depois acabou por ser uma transferência muito demorada,
289 agora não sei se ainda é assim, nem sei se fazem transferência, mas pronto,
290 foi uma transferência muito demorada, o que depois já cheguei muito tarde não
consegui acompanhar
291 e foi que também comecei 'pumba', reprovei e reprovei com bastantes negativas
naquela altura.
292
293 A - Quando reprovou, a família como reagiu?
294
295 C - Olhe, é assim, a minha mãe é assim um bocadinho mais...,
296 mas o meu pai era uma pessoa muito, muito compreensiva.
297 Por exemplo, eu nunca tinha medo de dizer ao meu pai que tirei uma negativa,
298 porque, nessa altura, eu acho que foi, foi nessa altura que eu reprovei,

299 sei lá, não sei se foi com sete, eu reprovei com muita negativa, nessa altura,
300 mas eu não era assim aquela aluna péssima, era aquela aluna média, não é.
301 Pronto e eu recordo-me na altura cheguei a dizer ao meu pai, ele até já sabia,
302 mas ele nem ralhava, ele esperava sempre que eu fosse falar com ele.
303 Eu disse: olhe, pai tirei tantas negativas e tal, reprovei e pronto,
304 mas ele já se vinha a aperceber que esse ano que andava assim um bocado mau.
305 Eu recordo-me ainda hoje que as palavras do meu pai foram: olha, deixa lá para o ano tiras melhor, pronto, continua.
306 E isso motivava-me muito, que eu no outro ano, eu tirei o 8º ano, com uma perna às costas.
307
308 A - Quando estava a fazer o 10º, já tinha a ideia de ser educadora.
309 Já tem essa ideia ou só a construiu depois?
310
311 C - Eu acho que no 9º ano, é assim, já me passava uma ideiazinha, mas não tanto.
312
313 A - Tinha alguma ideia?.
314
315 C - Pois tinha. É isso que eu digo, eu ia, por exemplo, eu no 9º ano, já tinha assim uma, pronto uma ideia mais ou menos do que, aliás,
316 mas eu ainda andava um bocado balançada, porque eu recordo-me na altura que as pessoas perguntavam-me o que é que andas a estudar?
317 Ando em Direito e não sei quê e as pessoas diziam assim: ah, então vais ser advogada, quem sabe
318 mas eu andava assim um bocadinho, pronto, um bocadinho à procura.
319 Mas enfim, nessa altura já me puxava, já sabia do que eu gostava era de crianças, eu...
320 eu tinha assim uma ideia, porque eu sabia que tirando o 12º ano, não é, que depois dali eu podia tentar seguir para o que eu quisesse, não é.
321 E pronto eu andava assim um pouco com essa ideia, depois deixei porque deixei ir tudo por água abaixo.
322
323 A - Voltando, um bocadinho atrás, de tudo o que estudou,
324 o que foi mais significativo para si?.

325 C - Pois, o que teve mais importância para...Eu acho que por exemplo, uma coisa que, eu acho que a escola primária que marca muito.

326 Eu pelo menos, é assim, eu recordo-me se calhar mais da escola primária,
327 do que se calhar dos outros anos, até se formos a ver, é por isso que eu
328 acho, que a primária que é muito marcante, pronto, pelo menos...

329

330 A - O que recorda da primária?

331

332 C - Eu recordo-me, eu sou capaz, eu recordo-me quase dos anos todos,
333 eu recordo-me do primeiro dia que fui para a escola.

334

335 A - É normal.

336

337 C - Pronto e dali, eu recordo-me bem da 1ª classe, recordo-me das professoras
338 todas que tive, a 2ª não me recordo assim tanto, não sei porquê, ou talvez
339 porque eu não gostasse da professora, não sei.

340

341 A - Pode acontecer.

342

343 C - Podia não gostar muito da professora, mas pronto mas lá andei muito bem.

344

345 A - Não foi sempre a mesma?

346

347 C - Não, só a da 1ª e a da 3ª é que foram, que era a M. E. que era ali de...

348

349 A - Eu sei, eu sei.

350

351 C - Pronto e eu tive essa, a dona M. E. na 1ª e na 3ª classe.

352 Na 2ª, porque também houve ali uma mudança por isso é que estava na dúvida se tinha sido minha professora mas não.

353 Porque é assim foi uma professora que era ali duns vizinhos,

354 olhe eu estava tão, eu não gostava nada dela que até nem me lembro do nome dela.

355

356 A - M. A., talvez?

357

358 C - Não sei, eu sei que ela era qualquer coisa Cunha.

359

360 A –Cunha ?

361

362 C - Cabelos loiros assim, eu recordo-me dela que era assim meios quadrados e loiros,

363 ela tinha um nome, não sei e depois sei que ela foi, ela estava grávida, foi ter um bebé,

364 que recordo-me bem disso e veio uma professora de Braga substituir,

365 eu não me recordo o nome, até estava a ver que era D. mas nem é,

366 sei que dei pouco, pronto se calhar só o tempo de parto, só para substituir.

367 Depois ela voltou, eu da 2ª classe não me lembro muito bem,

368 agora na 3ª voltou outra vez a da 1ª, então já me lembro bem da 3ª classe e da 4ª, então essa é que eu não esqueci.

369

370 A - Ainda está aí,

371 Mas para além dos professores?

372

373 C - A escola, pronto, assim recordo-me duma maneira geral,

374 sei lá, mais das coisas que se passavam talvez comigo, não é.

375 Porque agora assim de maneira geral,

376 olhe eu sei que na 3ª ou na 2ª ou classe,

377 eu lembro-me que era muito boa a fazer redacções, eu lembro-me disso,

378 as coisas boas é que... as más a gente vai..., faz por esquecer

379 Lembro-me disso, sei lá, lembro-me que...

380

381 A - Gostava de escrever?

382

383 C - Gostava de escrever, era.

384 e é o tal problema de querer ir sempre fugindo a Matemática e eu ainda hoje não consigo entender porquê.

385 Por exemplo, já em contas eu era um zero à esquerda

386

387 A - Na Matemática, qual era a sua dificuldade.

388

389 C - Eu não entendo porque é que eu tinha dificuldade a Matemática.

390 Eu recordo-me que quando andava na primária...

391

392 A - Às vezes são ideias?

393

394 C - Eu acho que também é isso, porque até uma altura ouvi, uma altura que
395 andavam a falar, já na televisão há uns tempos, uns tempos ou até sei lá, um
ano ou dois nem me recordo,

396 recordo-me que se andava assim até a falar muito do assunto da Matemática,
397 o porquê dos alunos não gostarem, porque se for a ver isto é geral, não é,
quase...

398

399 A - Há a ideia

400

401 C - É se calhar, pronto, o aluno já vai com a ideia...

402

403 A - Já vai com a ideia de que é uma coisa complicada.

404

405 C - Será que é um bicho de sete cabeças, se calhar até nem se aplica como se
havia de aplicar, não é, e depois acaba por nem...

406 Porque no fundo a Matemática...,

407 por exemplo, eu voltando à frente, pronto na primária, eu já estava assim com
essa ideia da Matemática,

408 porque eu até me recordo que, a professora uma altura chegou a chamar a
atenção da minha mãe, que eu tinha que estudar a tabuada,

409 porque se não vinha para a 3ª, foi a D. A. que era um bocadinho exigente,

410 e então eu estudei bem a tabuada que até decorei a tabuada toda na altura.

411 Porque no fundo é assim, a Matemática se formos a ver, se calhar até nem é tão
complicada como as pessoas pensam

412 porque passando os anos todos, o que é que eu fui agora...

413 depara-mo no 10º ano, se calhar foi mais complicado ir para Letras, pronto,
porque as Letras...

414

415 A - Se calhar...

416

417 C - Pois, porque se eu tivesse continuado com a Matemática, pronto, eu ia...

418 Com alguma dificuldade, nem que metesse um explicador,

419 que na altura o meu pai até chegou a sugerir e se metêssemos um explicador e
tal, porque o meu pai queria muito que eu estudasse,

420 e eu de certeza que continuava, mas só que é assim,

421 eu se calhar até fui ter muito mais dificuldade, pronto a Letras do que se calhar a
Matemática e é por isso que eu digo,
422 se calhar a gente vai com a ideia errada da Matemática e acaba por se ir
espetar,
423 se calhar ainda é mais difícil do que a Matemática, não é.
424
425 A - Quer-me falar do que aprendeu que ainda é pertinente para si.
426 Quer dizer, acha que há aprendizagens que ficaram, perderam-se?
427
428 C - A tabuada. Olhe, não, eu recordo-me, eu recordo-me muito, muito da
primária.
429 Olhe, por exemplo, a escrita, porque eu recordo-me que eu gostava muito de
fazer redacções
430 e aí eu sei que era boa, porque cheguei a levar alguns bons e depois tinha
aquela satisfação de...,
431 por exemplo, fazer as redacções, eu gostava muito
432 e ainda hoje eu sou uma pessoa que gosto muito de escrever e isso...
433
434 A - Escreve
435
436 C - Pouco, pouco.
437
438 A - Há pessoas que escrevem o diário...
439
440 C - Ah, eu tive isso durante muito tempo.
441 Eu ainda hoje escrevo, que eu agora a nível, eu tenho tido muitos, muitos
problemas a nível familiar,
442 e então, eu ou tenho que escrever ou de desabafar porque senão eu não
aguento.
443
444 A - Tem de comunicar.
445
446 C - Tenho e é por isso que eu falo muito, eu gosto muito de falar e se
447 calhar, a sério, mas eu sou assim.
448 E se calhar, eu às vezes até tenho consciência assim,
449 até para amigas, que só tenho mesmo amiga, tenho uma porque pronto,
450 pode-se conversar com muita gente, mas amigas há poucas.

451

452 A - Tem uma amiga.

453

454 C - Tenho uma amiga com quem eu desabafo os problemas, com ela e depois é
455 engraçado que é assim, até ela me mostra os diários dela, que é a L., eu até
posso dizer quem é.

456

457 A - Claro.

458

459 C - É a L., além de prima, é minha amiga talvez por nósirmos desde
pequeninas.

460

461 A - E acha que essa amizade tem alguma influência na sua formação,
462 Aprendeu alguma coisa com a L.?

463

464 C - Sim, aprendi muito, muito com a L..

465

466 A - Fale-me um bocadinho dessa aprendizagem.

467

468 C - Ainda hoje é assim, porque a L. ainda conseguiu ter mais formação do que
eu,

469 mais formação, estudou mais, foi mais um bocadinho do que eu, não é,

470 e depois é assim, lá está o eu tentar fugir, digamos eu gosto de desabafar com
alguém que me possa dizer alguma coisa, mas que sabe dizer, talvez.

471

472 A - Pois.

473

474 C - Porque há muitas pessoas que...

475

476 A - Claro.

477

478 C - Então é assim, a L. é uma pessoa que tem,

479 sei lá, tem uma formação que além de ela ter estudado, convive muito...

480

481 A - Teve formação fora da escola digamos?

482

483 C - Teve muita e se calhar é assim, talvez eu me encoste muito à L.,

484 que é assim, ela conseguiu ir mais
485 e se calhar, ainda hoje consegue fazer o que eu gostava de fazer e não posso.
486
487 A - Ela para si, que representa?
488
489 C - Ela é muito especial, porque é assim, eu quando falo com ela, ela tenta-me
fazer ver todos os pontos bons e maus
490 e não me diz assim: olha, faz isto ou faz aquilo.
491 Ela ajuda muito porque ela, ela diz assim: olha, mas vamos pensar se também
não estás errada
492 e pensa bem e não sei quê.
493
494 A - Ajuda a pensar.
495
496 C - Sim, ajuda e depois é assim...
497 É assim, aconselha, mas ela diz sempre que, não vás pelo
498 que eu digo, vai pelo que for melhor para ti.
499
500 A - A última palavra é sua.
501 No fundo é a C. que decide.
502
503 C - É, porque no fundo é assim, eu gosto de ter quem me ajude a ver,
504 mas no fundo não...vou muito, eu vou muito pelas minhas ideias.
505
506 A - Claro.
507
508 C - Eu acho que não me deixo influenciar, mas é assim como eu vejo na L. uma
pessoa muito amiga
509 e que, é assim, ela é uma pessoa que pensa com,
510 como é que hei-de dizer, tem cabeça, eu nem sei como é que hei-de explicar,
511 pronto, é muito diferente conversar... uma pessoa por exemplo, que isto é
mesmo assim, que as pessoas por não tido, não ter estudado mais que sejam menos
que as outras, não é,
512 mas é assim, é muito diferente, por exemplo, eu estar a falar com uma pessoa,
que sei lá, que esteja num ambiente, pronto,
513 que não tenha estudado nada, que esteja numa fábrica, que seja influenciado
por aqueles ambientes,

514 porque uma pessoa que tenha tido formação, não é....
515 Eu acho que é, pronto, eu noto isso, porque lá está o caso de eu me relacionar com muitas pessoas.
516 Por exemplo, eu tenho muito, muita gente com quem me relaciono e
517 sinto que tenho muita gente que até que gosta de mim.
518 Mas é assim, mas a L. quando eu tenho assim algum problema,
519 é com a L. que eu gosto de conversar.
520
521 A - Há uma amizade.
522
523 C - Pronto e depois na questão de escrever, é assim, há certas alturas na vida, que nos levam mais a,
524 eu se calhar até o que me leva muito a escrever é ter uma amiga como a L.,
525 se eu não tivesse uma amiga como a L., eu se calhar escrevia mais.
526 Porque eu noto, é engraçado que eu ainda há pouco tempo...,
527 são uns problemas que tenho atravessado, tenho tido assim problemas muito, muito chatos com o casamento,
528 eu já vou fazer oito anos que estou casada
529 e tenho tido problemas que, que o meu marido tem, pronto...
530
531 A - Assuntos familiares.
532
533 C - É, depois é assim, é engraçado que eu ainda há pouco eu lembrei-me,
534 porque eu agora me tenho andado a dedicar mais à leitura,
535 o que não me fez em tempos, eu acho que me fez falta também e depois...
536
537 A - O que a fez regressar à leitura?
538
539 C - Sabe o que é que me fez regressar à leitura, é assim, para me fazer entender muita coisa, o eu agora ter os problemas, às vezes ponho-me a pensar,
540 será que eu estou errada, será que o problema é só do meu marido,
541 será que também é meu.
542
543 A - Põe-se em causa?
544
545 C - É, põe-me em causa e depois voltando à L., ela tem influência na minha vida e é assim e desde pequenas, desde a primária...

546

547 A - E primas.

548

549 C - E primas, e o ela não ter irmãos e eu também não ter irmãs, lá está aproximamo-nos muito.

550 E então a L. é engraçado, que eu fui falar com ela, porque eu desabafo muito com ela,

551 e ela disse assim: olha, é engraçado que ela não me deu, tem alturas que ela também não tem resposta e ela só diz o essencial,

552 não sei o que é que te deva dizer, o que é que devo dizer.

553 Mas é engraçado que outro dia disse: tenho ali um livro muito bom, que andei a ler para ti,

554 uma história muito parecida com a tua e vai-te ajudar muito e emprestou-me o livro

555 e então pronto, eu afundo-me na leitura porque é assim,

556 porque eu também quero entender o meu marido.

557 Quero entendê-lo, quero saber o porquê das atitudes dele,

558 o porquê dele fazer aquilo, porque tem que ter alguma coisa por trás.

559

560 A - A leitura para entender

561

562 C - E a leitura está a ajudar-me muito porque...

563

564 A - Mas é esse livro específico, ou já leu outros?

565 C - Outros, embora que, há muito pouco é que eu me comecei mesmo a meter na leitura.

566 Por exemplo, numa altura foi a L. que me ofereceu um livro - lê porque é sobre a felicidade,

567 e depois aquilo tem várias partes, não é nenhuma história

568 nem é nenhum romance.

569 E depois eu vejo que pronto além de aconselhar, faz-nos ver muitos pontos em que nós podemos estar errados e tal,

570 como encontrar a felicidade e essas coisas assim, não é. E realmente tenho, pronto...

571

572 A - A leitura satisfaz

573 e com a L. apesar do que ela diz, faz o que entende da sua vida?

574

575 C - A leitura satisfaz, porque também é assim eu começo a ler, se vejo que
576 aquilo não, não está a ter interesse ou por exemplo que estou só a perder...

577

578 A - Não concorda

579

580 C - Ou que estou a perder tempo naquilo ou não sei quê,
581 por exemplo, se eu for hoje ler assim uma história que eu ache que aquilo que só
estou ali a passar o tempo,
582 que não estou a tirar muito proveito daquilo, então arrumo logo
583 porque acho que estou ali a perder tempo com aquela leitura e posso ter outra,
posso escolher outra,
584 pronto mas tirar proveito, eu acho que tiro.

585

586 A - A leitura ajuda a resolver os problemas,
587 acha que vai continuar a ler mesmo sem problemas?

588

589 C - Eu acho que vou continuar a ler. Eu acho que vou...

590

591 A - Ler por prazer.

592

593 C - Eu estou a gostar, embora que é assim...
594 eu nunca pus digamos que a leitura, assim mesmo de parte,
595 porque é assim, eu não gosto de ler muito revistas,
596 mas há uma revista, da qual sou assinante, que eu gosto,
597 pronto que os filhos também nos começam a ocupar muito tempo e este
trabalho...

598 É assim, eu só consigo ler é à noite um bocadinho na cama,
599 porque pronto durante o dia é-me impossível por causa do trabalho,
600 depois chego a casa, também é filhos, é a casa, é tudo, pronto é este dia a dia.
601 E depois, eu tento tirar, eu agora, estou a tentar fazer assim,
602 mentalizei-me que o tempo que eu perdia a ver um filme, está a ser mais útil a
ler.

603 E pus-me a pensar, bem no fundo eu dizia sempre que, a L.
604 às vezes dizia-me, porque a L. é uma pessoa que lê muito, e ela era assim, C. lê
o livro, eu até te empresto.

605 Ó L. eu não tenho tempo para ler, eu dizia sempre que não tinha, mas eu acho
que isso até era desculpa,
606 isso até era desculpa, porque no fundo, eu agora chego à conclusão que é
assim,
607 vejo menos televisão e leio.
608
609 A - Lê mais.
610
611 C - Leio e estou a ter mais, está-me a fazer muito bem, não é porque...
612
613 A - Está a fazer-lhe bem.
614
615 C - Está, porque no fundo às vezes nós dizemos que não temos tempo,
616 mas colámo-nos se calhar a ver um filme na cama, não é,
617 e agora tenho muito mais proveito a ler.
618 Mas voltando ao assunto que eu estava a falar, por exemplo, da revista,
619 eu nunca pus assim mesmo de parte porque eu assino uma revista que é a
Saúde e o Lar.
620 É assim, lá tem informação e é assim, lá está, eu a desviar-me sempre para
esses assuntos,
621 porque no fundo eu aprendia muito com certos artigos que lia lá,
622 era pouquinha coisa mas eu lia, gostava de ir sempre mexerica a revista.
623 Havia alturas, no mês em que eu não pudesse mas, eu guardava e lá ia dar uma
vistinha de olhos e tal,
624 mas fazia assim só de fugida, mas agora eu acho que comecei assim a ter
necessidade de mais e não só o ler só um artigozinho ou outro mas...
625
626 A - Ler uma obra...
627
628 C - Ler mais. E eu acho que me está assim mesmo a cativar, estou mesmo
agora a enfiar-me um bocado na leitura,
629 porque mesmo por exemplo, eu nunca passava os olhos pelo jornal nem ligava,
mas eu outro dia deu-me assim uma vontade de ir comprar o jornal.
630 Pronto mas depois comecei assim, até foi ali no café, comecei assim a folhear
acabei por encostar e até nem trazer, pronto,
631 e como achei que comecei a ver que eram só notícias e filmes e não sei quê,
632 não sei que mais, dei lá uma vista de olhos, se calhar o assunto também nem me

633 interessou mas pronto...

634

635 A - Teve curiosidade.

636

637 C - Mas tive a curiosidade de ir ver o jornal enquanto que eu há uns tempos atrás, não ia, não fazia e agora estou a fazer

638 e depois é engraçado que o meu marido agora, eu infelizmente é assim, isto...

639

640 A - Se quiser paramos.

641

642 C - Eu noto, eu infelizmente é assim eu fui dar com uma pessoa que é o oposto de mim.

643 Por exemplo, o meu marido, não teve a sorte que eu tive, não é

644 e é isso que eu ando a tentar compreender e a tentar ajudá-lo.

645 Ele não teve a sorte de ter uns pais como eu tive, ter uns amigos como eu tive...

646

647 A - Outro ambiente.

648

649 C - Outro ambiente, o meu marido não, eu podia estudar e não quis,

650 o meu marido queria e não pode.

651 E é assim o meu marido hoje não..., portanto é uma pessoa que não consegue entender que o livro ajuda muito, ler, a gente ler

652 e depois eu acho que é engraçado, que ele é assim, vira-se a mim:

653 ah, mas porque é que agora enfiada só a ler, a ler e não sei quê, ele até reclama de eu agora andar...com um ou dois livros na carteira

654 todas as oportunidades que eu tenho, se vou a uma consulta já estou eu a ler,

655 o que eu dantes não fazia, não é,

656 mas também na altura em que eu não lia também não ligava muito assim a revistas e essas coisas, também não ligava, pronto, a não ser aquela em especial.

657

658 A - É uma descoberta recente...

659

660 C - Eu agora ponho-me a pensar, como é que eu agora aos 32 anos, só, só...

661

662 A - Nunca é tarde.

663

664 C - E depois é assim, mas eu tive sempre uma 'quedazinha',

665 porque o pai era uma pessoa que lia muito,
666 apesar de ser uma pessoa pronto só com a 4ª classe,
667 naquela altura, se calhar já era muito bom, não é.
668 O meu pai lia muito, comprava livros e livros e livros,
669 o meu pai tem ali assim uma biblioteca.
670
671 A - Gostava de ler.
672
673 C - Lia muito e depois às vezes, ****
674
675 A - Falava.
676
677 C - Falava dos livros. Falava, falava, embora o meu pai romances,
678 o meu pai era mais História de Portugal. Era mais isto
679 e depois ele falava muito, eu até o admirava...
680
681 A - Entusiasmava-vos.
682
683 C - Entusiasmava , eu por exemplo, eu ponho-me assim a pensar, eu só queria
ser como o meu pai, em tempos pensava assim,
684 porque o gosto que ele tinha pelos livros, que eu dava com a minha mãe muitas
vezes a reclamar,
685 mas tu gastas tanto dinheiro, o meu pai gastava fortunas em livros.
686 Ele tem ali colecções e colecções e no entanto eu agora ponho-me assim a
pensar,
687 eu já tenho dito à minha mãe, embora que eu tenha um irmão que também lê
muito,
688 o outro não, o outro é totalmente desligado destes assuntos de estudo.
689 Mas tenho outro que passa a vida a ler, vai para a casa de banho,
690 é capaz de ter um monte de livros que ele lê, lê, sempre a ler.
691 E depois é assim, agora há um interesse.
692
693 A - O mais novo.
694
695 C - Esse irmão é mais novo, o mais velho é que não liga tanto.
696
697 A - Esse mais novo ainda está cá em casa?

698

699 C - Casou.

700

701 A - Ah, casou.

702

703 C - É mais velho que eu, mas mais novo que o outro.

704

705 A - É do meio.

706

707 C - Que deve estar com 35, eu tenho 32, ele tem 35.

708 Ele também, e há aquele interesse agora pelos livros do meu pai.

709 É porque eu tenho, eu digo muitas vezes à minha mãe: olhe, isto pode ser tudo para os outros mas eu gostava dos livros.

710 Agora não sei, ou se talvez também, muito por saber que...

711

712 A - Que era uma coisa que o pai prezava.

713

714 C - Que o pai gostava, eu quero, eu não queria que aquilo fosse estragado nem nada, queria conservar aquilo.

715 Mas também tenho, também tenho tirado proveito, por exemplo, mesmo para consultar livros,

716 tem uma colecção de dicionários, que é assim, aquilo é uma colecção muito boa,

717 porque quantas e quantas vezes eu vou consultar.

718 Há palavras que eu ouço e não sei o que quer dizer,

719 até às vezes ouço falar na televisão ou na rádio ou num livro.

720

721 A - Claro.

722

723 C - Pronto, a gente anda a aprender até...até morrer, e então lá vou eu a correr aos dicionários porque lá encontro tudo, não é, consultar.

724 e como esses outros, não é, embora que eu até aqui só tenho,

725 tem muitos livros só de consulta mas como tem outros de histórias boas e tudo.

726 Eu recordo-me que tem lá um livro que é do meu pai, eu consegui ler até ao fim mas andei meses, se calhar.

727

728 A - Mais nova?

729

730 C - Mais nova, mais nova e era quando andava um bocadinho...
731 mas é assim, eu acho que nunca estive totalmente afastada.
732
733 A - Com Intervalos.
734
735 C - Com intervalos, mas eu ia sempre lendo qualquer coisinha, pouco.
736
737 A - Esse gosto da leitura não foi na escola que desenvolveu, mais
738 em casa?
739
740 C - A leitura talvez um pouquinho da escola também,
741 porque eu recordo-me que eu gostava muito de ler na escola.
742 Eu recordo-me que lá uma professora mandava ler em voz alta
743 e eu era uma coisa que eu gostava. Pronto, quando...
744 E é engraçado que eu noto agora, pronto comparando, que ainda é muito cedo
para estar a falar do meu filho,
745 que ele ainda está na 1ª classe, não é, ainda está na base.
746 E então é engraçado, que é assim, o meu filho já gosta mais de contas e já não
gosta de ler.
747 E então eu tenho enfiar, eu noto que eu dou muitas vezes, sempre a estar em
cima do meu filho com a leitura, para aprender a ler,
748 se calhar até já nem dou tanta importância às contas, o que ele dá mais.
749 Ele gosta, ó mãe passa-me contas, passa, passa, eu ponho ali contas, é capaz
de fazer
750 muitas contas, mas o ler já se afasta.
751 A professora chamou-me a atenção para o incentivar mais um bocadinho
752 e tal e então eu pronto lá está o tal, pronto, se calhar eu, pronto, mas como
estava a contar,
753 eu na primária eu acho que já estava,
754 porque eu recordo-me pronto que eu gostava.
755
756 A - Esta vida, o que faz hoje, estes cortinados e estas decorações,
757 quando saiu da escola é a C. procura trabalho?
758
759 C - Eu felizmente é assim, procuro como, não estou a perceber.
760
761 A - Se foi a C. que foi à procura deste tipo de trabalho?

762

763 C - Foi por acaso. Foi assim, como eu deixei de estudar, eu andava um bocadinho...

764 Não sabia, é que eu não sabia mesmo o que queria.

765 Por exemplo, que eu até fui dar, mas é assim, sempre o meu pai a proteger.

766 Porque foi o meu pai que me arranjou aquele emprego na altura,

767 foi uns meses num pronto a vestir.

768

769 A - Num pronto a vestir?

770

771 C - Estive num pronto a vestir, antes disto, ao balcão. Só que é assim,

772 aquilo não me satisfazia, porque tinha muitos pontos mortos,

773 pronto muitas alturas de estar ali só parada e então eu não gostava,

774 porque era assim gostava de estar a falar para os clientes, atender os clientes,

775 mas quando não havia um cliente aquilo era uma pasmaceira, então eu não

776 gostava mesmo daquilo.

777 Então, eu não andava a gostar mesmo daquilo até que saí.

778

779 A - Saiu

780

781 C - Andava à procura, se calhar andava ali meia desorientada.

782

783 A - Fez aprendizagens nessa época?

784

785 C - Nada, daí é que eu não tirei mesmo nada, nadinha, eu acho que é uma altura que eu até nem gostei.

786 Depois quando eu saí desse pronto a vestir, estive pouco tempo em casa,

787 porque o meu pai, protegia-nos muito e o meu pai arranjava uns empregos e essas coisas todas.

788 Depois o meu pai arranjou, falou então, pronto, onde eu trabalhei,

789 onde arranjei este emprego que até foi...uma casa até grande em Barcelos

790 que tinha comércio, metade confecção, tinha tudo, comércio.

791 E depois é assim, eles mandavam-me para o comércio, porque se calhar porque eu atendia bem os clientes,

792 porque já gostava muito de falar, sempre gostei.

793 Relacionava-me bem e tudo e já vinha com a prática do comércio,

794 mas puxava-me sempre mais para a costura.

795

796 A - Para a oficina.

797

798 C - E aí foi quando eu comecei a descobrir, pronto quando eu ia para a confecção

799 é que me começou a puxar qualquer coisa de cá dentro, que se calhar eu também tinha assim meio adormecido

800 e se calhar um quê de jeito, que era a costura.

801 Era a costura porque é assim, além de eu gostar, pronto,

802 o que eu gostava de ser educadora de infância e trabalhar com crianças,

803 que isso no fundo é que eu gostava mesmo de fazer.

804 A - Mas esta costura é especial.

805

806 C - É especial.

807

808 A - Imagine que era a outra?

809

810 C - Já não me dava de certeza absoluta, que se calhar era capaz de não dar...

811

812 A - Porque pensa assim?

813

814 C - É a decoração e depois é assim, relaciona-se muito com clientes.

815

816 A - Cada peça é uma encomenda?

817

818 C - É uma encomenda, é um cliente, eu tenho que ir à casa das pessoas, falo com pessoas e pronto,

819 no fundo, eu comecei a ver se calhar, neste emprego a minha saída, porque eu comecei a pensar...

820 Pronto eu comecei a pensar, que no fundo eu também em pequenina

821 eu gostava de ir para máquina de costura da minha mãe, fazer os

822 meus vestidinhos para bonecas, também já me puxava para isso.

823

824 A - A mãe costurava?

825

826 C - Costurava, a minha costurava.

827

828 A - Para casa ou para fora?

829

830 C - Para fora, para casa, fazia aqueles trabalhinhos de bordados,
831 que eu hoje não sei se foi influência da minha mãe, eu também jeito.

832

833 A - Já fazia com a mãe.

834

835 C - Já, porque a minha mãe, muito pequenina pôs-me a fazer crochet e as
836 costurazinhas e os bordadozinhos, o ponto de cruz e tudo, em pequenina eu
837 recordo-me que a minha mãe punha-me ali mesmo a aprender.

838

839 A - Desde pequenina, com que idade?

840

841 C - 6, 7, por aí, que eu comecei...

842

843 A - Dedicava a isso um tempo especial.

844

845 C - Pronto, influenciava-me muito para aprender também,
846 e no fundo eu se calhar até gostava, porque eu não contrariava, eu aprendia
847 porque eu gostava de ir para a máquina.

848

849 A - Aprendeu a fazer bordados e a coser nessa idade.

850

851 C - Sim, nessa idade de pequenita que eu recordo-me. Com a ajuda dela,
852 mas por exemplo, eu também recordo que ia para a máquina às escondidas
dela,
853 pronto porque ela não deixava, porque partia agulhas e isso, mas eu já ia,
854 e pronto no fundo eu também se calhar gostava um bocadinho da costura e lá
está,

855 eu pedia mesmo à patroa lá em baixo que eu dizia-lhe: eu prefiro estar na
confecção

856 do que vir para o comércio, dizia-lhe a ela mesmo.

857 E depois nessa altura quando eu comecei a descobrir que pronto...

858

859 A - Quando vai para a confecção, já sabia coser,

860 já sabia bordar e fazer certas coisas.

861 Lá na confecção com quem sente que aprendeu,

862 ou como é que aprendeu?

863

864 C - Eu tive uma boa amiga porque, apesar de eu ter jeito,

865 eu acho que tinha jeito para aquilo,

866 eu vejo em relação a colegas, que eu tinha lá colegas que estavam ali por estar,

867 mas eu no fundo até gostava e depois eu recordo-me que o que me incentivava
muito,

868 porque eu tinha uma colega que era, digamos a que estava mais à frente,

869 dava-se bem comigo e ela começou-me a passar os segredos, o que passava só
por ela,

870 ela é que comandava digamos a confecção e nós fazíamos o que ela mandava,
mas havia alturas....

871

872 A - Era a encarregada.

873

874 C - Era encarregada, pronto e ela punha-me a fazer os trabalhos que ela fazia e
depois...

875

876 A - Trabalhos diferentes?

877

878 C - Diferentes, por exemplo, o usar a máquina só ela é que se sentava à
máquina a trabalhar, que não havia mais ninguém que sentasse

879 e ela ia-me pondo à máquina, mas talvez porque ela encarou comigo e gostou
de mim,

880 porque mais nenhuma punha a fazer isso, eu notava que até havia ciúmes lá de
outras colegas

881 porque é assim, como é que ela entrou ao mesmo tempo que eu e já faz aquilo e
eu não faço.

882 Tinha uma colega que entrou ao mesmo tempo que eu e sentia isso

883 e depois também é por isso que eu acho que, em parte, eu até tive sorte na vida
profissional.

884 Porque depois a patroa, que era a D. O., que conhece. A D. O. ou porque
achasse que eu tivesse jeito ou porque gostasse também de mim,

885 depois também acabou por não gostar, porque eu saí e tudo mais, mas pronto
isso são outros assuntos.

886 Mas ela, quando faltava a encarregada, ela já me passava a folha de trabalho,

887 já era por mim que ela chamava para me dar a folha de trabalho e isso foi muito
implicante.

888 Porque ao fim de 3 anos, eu já saí de lá, eu aventurei-me porque eu ia,

889 lá está o tal caso de eu achar que...

890

891 A - Quando saiu de lá já se sentia...

892

893 C - Já pensei que, já estava pronta para tudo,

894 não porque eu vim com uma base, com aquela base que a gente precisa.

895

896 A - Fale-me um bocadinho dessa base.

897

898 C - A base que é assim... o saber, por exemplo, fazer a base que é os trabalhos,
o principal, o cortinado pronto,

899 isto simples e tal, já sabia digamos, que um bocadinho de tudo,

900 mas não, se calhar tudo não é, mas eu achei que é assim...

901

902 A - Quando diz um bocadinho de tudo?

903

904 C - Olhe, por exemplo, eu isto já sabia fazer bem, que é a base, que é a cortina
simples, não é,

905 o reposteiro de lado, eu já sabia fazer isso muito bem, por exemplo,

906 aquelas partes de cima, sabia fazer o mínimo, as sanefas,

907 só que eu pensei assim, eu sei que se for para casa e puxar, eu sei que vou lá
das pernas e então foi quando eu vim...

908

909 A - Acreditava no seu saber.

910

911 C - Acreditava, acreditava porque eu mesmo a trabalhar lá, já fazia os meus
biscatezinhos à noite, sabe, já fazia os meus biscates

912 e então era assim, se eu já consigo pôr, empregar eu os meus próprios trabalhos

913 que eu já era capaz de fazer uma decoração para uma casa, trabalhos simples,
não é,

914 eu era assim, se eu já consigo fazer isto, o que é que eu estou aqui a fazer?

915 Não, vou é para casa e posso ganhar mais dinheiro e posso dar muito mais de
mim,

916 eu sabia que quando viesse para casa, pronto, eu também sabia que tinha o apoio dos meus pais,

917 eu sabia que se desse mal, que tinha ali quem me desse de comer até eu arranjar um próximo emprego, não é.

918

919 A - Um apoio.

920

921 C - E foi quando eu vim para casa, porque achei que já conseguia.

922

923 A - Com que idade é que a C. toma...

924

925 C - Aí já tinha talvez os meus 18 anos, talvez.

926

927 A - Ainda era novita.

928

929 C - Era, 18, não sei se teria uns 18, devia andar por essa fase, porque eu foi assim,

930 porque eu mal deixei de estudar, comecei logo a andar.

931 Porque eu foi assim, eu devia ter ido para o 10º ano, digamos que seja com os 16,

932 porque eu agora já não estou....eu entrei com 5, reprovei no 8º, pronto devia ter ido aí com 16, sei lá, não 15, 16,

933 lá está devia andar pronto, como eu depois reprovei,

934 ainda voltei a ir, porque eu andei o 1º período depois no 2º ano, não é, no segundo 10º,

935 e andei o 1º período até Dezembro e fui logo trabalhar para aí em Janeiro,

936 portanto isto foi assim tudo muito rápido.

937 Talvez com 18 anos que eu fui, ou talvez menos porque eu, olhe...

938

939 A - Quantos anos andou?

940

941 C - Andei três, andei lá 3 anos e tal e eu vim para casa trabalhar,

942 talvez com os meus 21, não talvez 22 anos,

943 porque eu casei com 24 e trabalhava há dois anos.

944

945 A - Trabalhava em casa há dois anos.

946

947 C - Há dois anos, é isso. Portanto foi mais ou menos por essa fase.
948
949 A - Por volta dos 22 anos foi quando se instalou.
950
951 C - Quando me instalei, foi mais ou menos isso foi,
952 agora para lá devia ter ido com...
953
954 A - Já tinha alguns clientes.
955
956 C - Já, porque também isso também foi muito importante,
957 porque quando eu trabalhava lá, já ia ganhando os meus clientes, porque eu
achava que pronto,
958 eu pelo menos via em relação a colegas que eu tinha lá, uma colega que entrou
ao mesmo tempo que eu,
959 enquanto que eu fazia já, já me dobrava em duas a trabalhar,
960 já fazia noitadas a trabalhar e tudo
961 e também depois também começou aí o gosto pelo dinheiro, porque é assim e
quando vim para casa trabalhar,
962 quando eu trabalhava tinha o meu ordenado que na altura não recordo quanto
era,
963 mas pronto, eles andavam sempre pelos outros lados, era o ordenado tipo
mínimo, não sei,
964 e eu já fazia os meus biscastes em casa e já sondava mais ou menos os preços
que andavam por aí,
965 eu já levava o meus dinheirinho e punha-me a pensar, mas isto até dá dinheiro,
966 também foi um bocado o que me começou a...
967
968 A - Começou a ter experiência.
969
970 C - Pois, porque eu comecei assim a pensar, mas eu estou assim aqui a ganhar,
sei lá, na altura para aí 50,
971 já nem sei quanto era, mas eu estou aqui a ganhar 50 contos, enquanto que
posso estar em casa a ganhar 60 ou 80,
972 e foi o que me levou a começar, o dinheiro também a puxar-me a vir para casa,
não é,
973 e a pensar também que podia dar muito mais.
974 É o tal caso que nós estamos ali a dar tudo aos patrões, é mais ou menos isto.

975

976 A - Aprendeu essa parte da costura, decoração, cortinados,

977 com essa sua amiga, com a tal encarregada?

978

979 C - Foi, com a encarregada, foi e é...

980 Sabe como é que ela me ensinava, era assim, quando havia trabalhos de mais responsabilidade,

981 ou que ela visse que eu também seria capaz,

982 mas aí também não, porque as outras também eram capazes, mas eu acho que ela pronto,

983 talvez por gostar muito de mim, eu acho que...

984

985 A - Ela gostou de si.

986

987 C - É, é porque ela vinha...,

988 por exemplo o que eu hoje, eu tive coragem de fazer uma coisa que ela nunca teve e ela podia fazê-lo muito melhor do que eu,

989 eu estabeleci-me por conta própria e ela ainda hoje não.

990 E no entanto era assim, ela vinha quando...,

991 o que me fez aprender era assim, quando era um trabalho com mais responsabilidade, ela vinha,

992 por exemplo, mesmo o caso de meter à máquina que ela nunca meteu mais nenhuma à máquina,

993 ela era assim: olha, C. fazes assim, assim e assim.

994 Ela dizia-me mesmo e eu captava, explicava mesmo.

995

996 A - Ela explicava primeiro, mostrava como se fazia.

997

998 C - Sim, ela dizia-me faz-se assim, assim, pronto

999 e eu depois captava aquilo tudo e fazia...

1000

1001 A - Deixava-a fazer logo coisas de responsabilidade ou trabalhos

1002 mais experimentais?

1003

1004 C - Deixava, porque eu...

1005

1006 A - No fundo aprendeu a fazer coisas a sério, não é...

1007

1008 C - Não aprendi mesmo, porque houve uma altura que...

1009

1010 A - Não fazia experiências, já trabalhava...?

1011

1012 C - Já trabalhava, porque eu recordo-me houve uma altura que a encarregada ou foi de férias ou não sei,

1013 porque lá as férias não eram, eram assim alternadas, porque uns tiravam em Junho...,

1014 eu recordo-me uma altura que a encarregada faltou e só a encarregada é que fazia sanefas

1015 e eu recordo-me que a patroa veio lá e disse assim: olhe, C. você vai fazer esta sanefa

1016 e eu pensei, eu disse-lhe a ela: sim, mas eu não vou conseguir, que eu pensei que não era capaz,

1017 ela assim: é, é, você é capaz mas meteui-me logo a fazer,

1018 mas eu também ia deitando, eu ia deitando sempre, eu estava muito atenta também.

1019

1020 A - Tinha interesse.

1021

1022 C - Tinha interesse, eu recordo-me que eles metiam mesmo assim a fazer

1023 os trabalhos e ou mal ou bem eles lá saíam,

1024 mas até que não me dava assim até mal, porque eu até tinha a foto,

1025 de..., pronto também por eles verem que se calhar que eu...,

1026 metiam e que eu que até fazia bem, talvez me metessem cada vez mais, não é.

1027

1028 A - O facto de conseguir fazer entusiasmava-a.

1029

1030 C - Sim, entusiasmava, entusiasmava e depois eu sentia que sei lá,

1031 sentia assim um orgulhosinho, já estou a fazer coisas que as outras não fazem, não é, e ficava assim.

1032

1033 A - Quando uma obra era sua, era toda sua ou fazia partes

1034 , por exemplo, uns faziam isto outros faziam aquilo?

1035

1036 C - Ah, não, não era tudo nas minhas mãos não, passava por várias mãos.

1037 Por exemplo, a mim podia-me vir era tocar, se calhar a parte mais difícil,
1038 por exemplo, ela podia por exemplo, a encarregada metia, eu recordo-me que
1039 enquanto que as outras só cosiam as bainhas, porque isto é uma coisa que
qualquer pessoa faz,
1040 eu não, ela já era capaz de me pôr a pregar um fita, não é,
1041 enquanto que as outras não faziam isso, só cosiam,
1042 então eu era capaz de pregar uma fita e fazer umas medidas.
1043 Eu recordo-me uma altura que a patroa pôs-me um trabalho muito difícil nas
mãos,
1044 que foi quase pegar num edredon do princípio ao fim,
1045 que depois aquela parte da máquina era sempre passada às mãos da
encarregada, não é.
1046 Uma altura mete-me lá a calcular, a fazer uns cálculos, umas medidas e eu só
pensei, isto vai sair tudo mal,
1047 porque eu naquela altura ou eu não queria estar com a responsabilidade, eu não
vou conseguir!
1048 Mas no fundo é assim, quando acabei e vi que fiz bem e que era capaz,
1049 então isso cada vez fazia, isso era bom, não é, então eu entusiasmava-me
1050 e se calhar foi com esse entusiasmo que eu comecei a ficar, até ao que me
levou a...
1051 ia vendo a minha obra e depois o que me entusiasmou muito foi eu fazer os
meus biscastes em casa
1052 mas esses biscastes era eu que fazia de princípio ao fim, porque não tinha
ninguém...
1053
1054 A - A obra completa.
1055
1056 C - Já era a obra completa e então aí foi quando eu comecei a ver, eu já sou
capaz.
1057 Então foi quando eu peguei e aventurei-me a vir para casa e tive muita sorte.
1058
1059 A - No início dizia-me este trabalho é criativo?
1060
1061 C - Eu acho que é criativo porque é assim, nós enquanto...,
1062 por exemplo, há aí muita gente que trabalho por conta própria, não é?
1063 Mas é aquele digamos..., por exemplo trabalhar em malhas, não é,
1064 por exemplo as pessoas vão ali, pousam e dizem: olhe isto é para fazer assim,

1065 as pessoas são capazes de estar para aí dois dias ou três sempre a fazer a
mesma coisa,
1066 aquilo sempre, sempre, sempre, que é a rotina, não é.
1067 Nisto não, porque nisto é assim, eu tenho que calcular, cortar, fazer,
1068 depois, se eu acho que, por exemplo, que aquilo fica um bocadinho mal, então
eu tento falar à pessoa: olhe, não quer fazer assim...
1069 Se eu acho que fica mal, eu aconselho a pessoa para fazer de outra maneira.
1070
1071 A - Sugere.
1072
1073 C - É, pronto, é dar, tentar sugestões, faça doutra maneira porque assim até era
capaz de ficar melhor
1074 e depois no fundo é assim, as pessoas acabam por gostar, às vezes até gostam
não é,
1075 porque depois a gente começa a enfiar-se cada vez mais,
cada vez mais, não é,
1076 depois é assim, depois até já se..., a gente tem consciência do que fica bem e
do que fica mal e do que fica melhor ou não, não é.
1077
1078 A - Considera que o gosto que tem hoje, o seu sentido estético,
1079 é diferente do que quando começou.
1080
1081 C - É muito diferente agora.
1082 Quando comecei, aliás, quando eu comecei eu também vinha com um
bocadinho de medo,
1083 porque eu arranjei também aquele trabalho assim...,
1084 também mais porque eu ainda não tinha a minha clientela formada
1085 porque por exemplo a clientela que me viesse, que me fizesse tirar um bom
ordenado,
1086 porque eu depois eu tinha que tirar mais um bocado para as minhas despesas,
1087 e então no início arranjei um cliente, até foi um feirante.
1088 Porque eu pensei assim, bem esse feirante é quase como os outros trabalhos,
1089 que eles vem e dão e dizem faça isto, assim, assim e a gente faz.
1090 Embora que é um bocadinho diferente dos outros trabalhos.
1091 E então eu também trabalhei no início muito assim, com clientes...
1092 porque eu achei que... também talvez um bocadinho o receio de..., porque é
assim se não tiver os clientes que chegue...,

1093 vamos que eu que me dou mal, a lidar só com os clientes,
1094 porque era mais responsabilidade, não é,
1095 então tinha aquele refúgio, porque eu sabia que aquele era certinho.
1096
1097 A - Garantido.
1098
1099 C - Pronto e aquele era mais uma garantia,
1100 depois quando eu comecei realmente achar que era capaz então eu arrumei
com feirantes, que não faltam a bater a porta prontos para eu trabalhar,
1101 só que é assim, é muito diferente eu entregar uma obra saída do princípio ao fim
das minhas mãos,
1102 lidar com..., é que eu gosto de lidar mesmo com a pessoa, gosto de lidar com os
clientes.
1103 E explicar-lhes, olhe isto está bem porque eu achei, eu fiz assim ou assado,
1104 enquanto que os outros não, eu não lidava com o cliente, era só com o
1105 intermediário, não é, pronto e isto satisfaz-me muito mais.
1106
1107 A - Não tinha ideia de como a sua obra final era recebida.
1108
1109 C - E se calhar talvez o receio, também esse receio no início, não é,
1110 porque é assim, porque se ficasse mal, quem respondia era a outra pessoa
1111 e depois não, era eu directamente, mas quando comecei a ganhar mais
confiança em mim, não é, então pronto.
1112 A - Esse trabalho ajudou-a a ganhar confiança.
1113
1114 C - Ajudou-me muito e é assim, eu hoje acho que posso dizer assim, eu hoje
sou..., podia ser mais, mas eu sou alguém na vida, não é,
1115 como toda a gente é, e é assim, eu sou alguém na vida...
1116
1117
1118 A - Em termos profissionais, como é que se identifica,
1119 O que é que a C. é em termos profissionais?
1120
1121 C - É assim..., eu digo que sou costureira, só que eu digo completo logo, sou
costureira confecciono artigos de decoração,
1122 que é para pôr logo aquela diferençazinha e isso é um bocadinho talvez, pronto.
1123

1124 A - Identifica-se como alguém que faz decoração.
1125
1126 C - Alguém que faz, é assim, pronto é mais isso do que...
1127
1128 A - O seu saber já não é só costurar
1129
1130 C - É mais do que costurar, é isso é,
1131 e por exemplo, eu hoje sou uma pessoa que, tenho pena de não ter uma pessoa
ao meu lado que me ajude mais,
1132 porque eu já podia ter ido muito, muito mais longe, eu sei que sou capaz.
1133
1134 A - Muito mais longe como?
1135
1136 C - Por exemplo, eu já me podia ter alargado muito mais, com a experiência que
eu tenho,
1137 eu já vou de caminho para, de caminho não, quase com 10 anos, eu estou com
32, 22, dez anos que trabalho por minha conta,
1138 eu já tenho uma experiência, que eu..., eu não tinha,
1139 eu não tenho medo nenhum de lidar com...
1140
1141 A - Acha essa experiência importante.
1142
1143 C - Ai, muito, muito importante, muito.
1144
1145 A - Essa experiência, além do saber fazer uma coisa,
1146 o que é que a experiência acrescenta?
1147
1148 C - Olhe, sei lá, é assim, eu hoje sinto-me uma pessoa que digamos um
bocadinho importante,
1149 um bocadinho importante à minha maneira,
1150 mas por exemplo, sei que sou falada, que as pessoas...,
1151 por exemplo, muita gente conhece a C. das cortinas e isso faz.
1152
1153 A - É falada a propósito...
1154
1155 C - Da costura. Por causa do meu trabalho. Por exemplo a C., olha a C. das
cortinas ali,

1156 já muita gente conhece, já sou conhecida por muito lado.

1157

1158 A - Portanto é conhecida pelo trabalho.

1159

1160 C - Sou conhecida pelo trabalho e isso parece que não, mas isso dá-nos assim uma satisfação

1161 e a gente fica, isto faz-nos bem, porque eu hoje à custa do trabalho...,

1162 não estou realmente naquilo que eu gostava de ser,

1163 mas este trabalho..., é por isso que eu digo muitas vezes eu tive muita

1164 sorte na vida com o trabalho.

1165 Porque é assim eu por acaso fui parar a este trabalho, por acaso.

1166

1167 A - Por mero acaso.

1168

1169 C - Por acaso, eu também poderia ter ido parar a uma fábrica, não é, como muita boa gente foi

1170 e pessoas que andaram comigo na escola e tudo mais ,

1171 e elas não tiveram a sorte que eu tive,

1172 porque há muita gente que diz assim: ah, C. tu tens sorte, estás num trabalho bom,

1173 embora que é assim, isto também dá muita dor de cabeça, não é, mas para além da dor de cabeça...

1174 porque tudo dá, tudo chateia e então é assim, mas é bom

1175 mesmo não indo mais além do que eu sei que sou capaz de ir,

1176 capaz isto é, porque se calhar, pronto, para mais do que isso só se fosse uma loja

1177 e ter uma confecção e meter empregados, a mais do que isto.

1178

1179 A - Quando a C. diz eu não tenho quem me ajude mas se tivesse,

1180 era disso que falava?

1181

1182 C - Era, porque é assim porque ainda hoje é assim, eu tenho.

1183

1184 A - É o seu projecto.

1185

1186 C - É, o meu projecto, porque eu recordo que às vezes, eu conversava muito com o meu pai

1187 e dizia assim: ó pai, ainda hei-de ter uma loja com o meu nome lá em cima.
1188 Porque é assim, no fundo eu sei que aquele sonho de educadora foi-se,
1189 eu sei que isso já acabou e eu tenho que esquecer.
1190 Porque é assim, eu para fazer isso que eu gostava agora só se for mesmo
auxiliar para junto...
1191 Neste caso está fora de questão, porque isto após 8 anos de casamento e filhos
e tudo,
1192 acho que não porque, eu também sou muito ligada aos filhos,
1193 eu não conseguia agora desligar dos filhos para voltar a estudar.
1194 Portanto e agora então é assim talvez isso me faça empenhar mais neste
trabalho,
1195 e suportar se calhar muitas vezes a má vontade do meu marido,
1196 porque o meu marido não gosta disto e depois eu tenho uma contradição muito
grande na minha vida,
1197 é que é assim, eu gosto mas o meu marido não gosta.
1198
1199 A - Não gosta?
1200
1201 C - O meu marido não gosta, e é assim eu tenho muita força de vontade,
1202 porque eu se fosse pelas ideias do meu marido já tinha deixado isto há muito,
1203 mas eu ando sempre a lutar e cada vez luto mais.
1204
1205 A - O que é que ele vê de errado neste trabalho?
1206
1207 C - O marido vê de errado, porque é assim, eu ando a chegar a essa conclusão
que é assim,
1208 eu sou capaz de coisas que ele não é, eu acho que é o ciúme
1209 porque é assim porque o meu marido nunca conseguiu ir mais para além,
1210 por exemplo, o trabalho que tem é o mesmo trabalho que conseguiu aos 14
1211 anos, portanto trabalhar numa fábrica.
1212
1213 A - Manteve-se sempre no mesmo trabalho.
1214
1215 C - E depois há aquele complexo, ele diz que não mas eu sei que é, eu ganho
mais,
1216 depois é esse problema, eu ganho mais,

1217 eu sou capaz de fazer um trabalho, por exemplo, eu vou a casa de clientes, eu vou e tiro medidas e faço tudo, e ele não é capaz.

1218 E é assim e eu tenho um bocado de pena pronto, pena por ele não me ajudar porque juntos podíamos ir muito mais longe.

1219 só que é assim o meu marido suporta este trabalho, suporta, pronto, entre aspas,

1220 mas é mesmo assim, ele suporta porque isto dá mais um bocadinho.

1221 Porque se eu tivesse um emprego, não é..., porque ele no fundo...,

1222 mas depois há muita coisa à mistura...

1223 porque há muita gente, isto agora voltando mais um bocadinho ao assunto familiar, que no fundo está tudo ligado, não é, no fundo está tudo ligado

1224 porque é assim, porque as pessoas, eu sei que ele sabe que as

1225 pessoas que pensam que é assim, construí a minha casa,

1226 pronto tive assim um bocadinho mais,

1227 hoje que tenho mais um bocado do que se calhar... se estivesse num emprego, eu não conseguia ter o que tenho hoje, não é.

1228 Por exemplo, eu hoje tenho uma casa, que não devo nada a ninguém,

1229 não precisei de fazer um empréstimo e não...,

1230 ainda falta muita coisa, mas estou casada há 8 anos só.

1231 E ele sabe perfeitamente, ele sabe e é isso que lhe pesa, que nos traz muitos problemas,

1232 porque é assim ele sabe que com o ordenado que ele teve sempre, que não,

1233 se eu tivesse um ordenado como ele teve estes anos todos,

1234 não conseguíamos ter o que temos hoje.

1235

1236 A - Entendo...

1237

1238 C - E eu sofro muito com isto e temos tido muitos, muitos problemas,

1239 porque é assim, eu acho que consegui desenvolver, aliás e no fundo ele também,

1240 é por isso que eu tenho pena em parte e o que não me faz desistir,

1241 porque eu tenho pessoas que dizem assim: ó C. mas tu és capaz de tu sozinha, não sei quê, não sei que mais.

1242 Eu só tenho pessoas a motivarem-me e isso eu sei que me faz, faz-me bem e isso também me faz crescer e tudo,

1243 só que é assim eu em parte eu também tenho,

1244 porque as pessoas dizem: Ó C. tu deixa-o porque tu não tens necessidade de
1245 porque tu, o trabalho é teu, tu é que o criaste
1246 só que é assim, eu em parte eu compreendo muito bem o meu marido.
1247 Porque ele não teve a sorte que eu tive.
1248
1249 A - Ele manteve sempre a mesma actividade
1250
1251 C - Pois, é isso, que eu tive a sorte que ele não teve,
1252 mas ele também não quer, agora não quer...
1253
1254
1255
1256 A - Não
1257
1258 C - Eu estive sempre a sugerir-lhe, vamo-nos juntar porque isto dá é para nós,
só para nós...
1259
1260 A - Ele também podia entrar.
1261
1262 C - Pois, porque ele faz. Ele por exemplo, ele ajuda-me mas sempre contra a
vontade.
1263 Por exemplo, as colocações, eu faço colocações, é assim, eu comecei a enfiar-
me em colocações contra vontade dele,
1264 mas é assim este trabalho para ser completo é de princípio a fim, desde o tirar
medidas a...
1265
1266 A - Colocar também.
1267
1268 C - As pessoas acabam, eu acabo por perder às vezes trabalhos, por não os
colocar
1269 e o meu marido contra vontade, mas ele vem fazendo isto ao longo destes anos,
1270 agora ultimamente vem-se a recusar cada vez mais.
1271 Mas isto depois trás muita coisa atrás.
1272
1273 A - Vida particular
1274
1275 C - É particular, é isso, é um jogo,

1276 e depois é assim eu estou a cismar que pronto o meu marido até se vai curar,
porque eu consultei um médico,
1277 o médico acabou por me dizer que o meu marido é doente, fui a um psiquiatra e
ele acabou por me dizer que o meu marido tem...,
1278 o que eu ainda não percebi e hei-de procurar
1279 mais e tentei-o levar, mas isso foi uma experiência muito má.
1280
1281 A –Sim?
1282
1283 C - É, há trauma. O meu marido não consegue entender isso,
1284 porque o meu marido eu acho, é muito nervoso e eu acho que ele se devia tratar
e é assim porque eu sei, porque...
1285 ele tem muita, é assim, eu e ele, nós somos o par ideal para isto.
1286 Porque é assim porque eu confecciono, mas não há ninguém como o meu
marido a colocar,
1287 ele é perfeito, às vezes até é perfeito demais. Só que falta-lhe aquela vontade.
1288
1289 A – Algo impede.
1290
1291 C - Há qualquer coisa e é isso, que ainda hoje não me fez desistir
1292 e o eu querer, é assim, eu vou lutar...
1293
1294 A - Está à espera do seu sócio.
1295
1296 C - Estou, é assim eu ando a lutar pelo meu marido, o que muita gente me...,
tenho muita gente,
1297 e é o tal de eu ir pelas minhas ideias, porque eu se fosse pelas ideias
das outras pessoas,
1298 principalmente da minha família, eu já tinha deixado o meu marido há muito
tempo.
1299
1300 A - Compreendo
1301
1302 C - Gosta de mim e é assim...
1303 É isso, pronto, aqui há uma série de...
1304 Só que é assim, eu sei lidar com os dois lados
1305 e quando há uns tempos atrás eu estava...

1306

1307 A - É uma aprendizagem

1308

1309 C - Eu tenho crescido, então com os problemas,

1310 eu e o meu marido, eu tenho crescido muito,

1311 muito e o que também teve muita influência.

1312 Portanto eu casei com 24 anos e eu tenho consciência que nessa altura ainda não era

1313 eu acho pessoas com 24 anos, são muito mais maduras do que eu era na altura

1314 e o meu marido, apesar de ser, se calhar o oposto de mim, também me veio fazer crescer.

1315 Por exemplo, eu era uma pessoa que gastava muito dinheiro porque comecei a ganhar bem muito cedo,

1316 quando vim para casa, eu vim muito nova para um trabalho por conta própria,

1317 que me deu, dava, bastante dinheiro e depois era assim eu gastava, gastava,

1318 e então vim casar com uma pessoa, que me veio fazer entender que não podia ser assim

1319 porque no fundo eu também aprendi muito com o meu marido, apesar dele ser como é.

1320

1321 A - Claro.

1322

1323 C - E o que me faz também, me fez entender que a vida que não é assim, que não é gastar,

1324 que é poupar e aprendi a poupar com ele,

1325 também sei que o que tenho hoje, poderia sair a maior parte do dinheiro do meu trabalho, que saiu,

1326 que eu tenho consciência disso e o meu marido também,

1327 mas também foi com a ajuda dele, porque ele ajudou-me a poupar, ajudou-me a economizar.

1328 E ele também me ajudava a organizar, não é.

1329

1330 A - A gerir.

1331

1332 C - Pronto, porque eu recordo-me no início era assim, ele ganhava

1333 e eu passava tudo para as mãos do meu marido, ele é que depositava, ele é que geria a conta digamos,

1334 porque eu tinha e ainda hoje tenho confiança nesse aspecto nele, foi uma
1335 pessoa...,
1336 então para gerir contas e dinheiro é com ele, não é,
1337 isso também me fez muito bem, isso ajudou-me a crescer muito.
1338 A - Aprendeu a gerir-se nesse aspecto
1339
1340 C - Aprendi, eu aprendi muito com ele.
1341
1342 A - Hoje já é capaz de gerir
1343
1344 C - Eu hoje, hoje...Hoje já sou.
1345
1346 A - Fez uma aprendizagem.
1347
1348 C - Aprendi. Aprendi, aprendi e ainda mais, agora com os problemas que tenho
1349 tido com o meu marido ao longo...
1350 Que se foram desenvolvendo, desenvolvendo cada vez mais, mais,
1351 mas o que eu ainda tenho esperança que tudo irá ficar, que se vai
1352 resolver, não é,
1353 e é assim eu nestes problemas que tem sido muito duros,
1354 eu**** achar que o meu marido realmente está doente.
1355
1356 A - É provável.
1357
1358 C - Está, embora as pessoas me dizem, eu tenho um irmão que me diz:
1359 o que tu achas doença eu acho que é maluquice, mas não é.
1360
1361 A - São maneiras diferentes de abordar as situações.
1362
1363 C - De ver as coisas, mas eu realmente até com isto eu tenho aprendido muito.
1364 É então neste, com estes problemas então é que eu tenho, eu cresci muito, eu
1365 cresci muito com estes problemas,
1366 que é assim, porque eu vim deparar na vida,
1367 Já se arrastam algum tempo e pioraram há um ano mais ou menos para cá, ano
1368 e meio, mais ou menos,
1369 que eu tenho tido realmente muitos problemas,

1366 mas é assim, eu estou assim, eu tenho que ter muita força para me aguentar,
1367 quase como disse o psiquiatra outro dia: se você se aguentou tanto tempo,
1368 lutou tanto, também mais um bocado,
1369 vamos lutar mais um bocado, não é, agora com ajudas porque só agora é que
eu...

1370

1371 A - Foi à procura...

1372

1373 C - Agora é que eu fui a procura de ajuda,
1374 porque eu também tenho um bocadinho a mania que sou muito forte,
1375 que resolvo tudo, tenho esta mania, não sei se é bom.

1376

1377 A - Acredita muito em si.

1378

1379 C - Acredito muito em mim e depois é engraçado que eu acho que tive sempre
1380 muita sorte desde a infância.

1381

1382 A - Sorte.

1383

1384 C - Sim, é assim, tive sorte, sucesso...

1385

1386 A - O que é que chama sorte?

1387

1388 C - Eu acho que logo no princípio da minha infância,
1389 tive uma infância muito feliz, acho que isso é muito importante,
1390 o que o meu marido acho que não teve, pelo pouco que vai dizendo,
1391 eu acho que aí é que nós nos formámos
1392 e é por isso que a minha preocupação de dar agora uma boa infância aos meus
filhos,
1393 o que se calhar não sei se ando a fazer bem, mas pronto, é assim eu tive uma
infância feliz.

1394 A escola pronto que me recorde, os meus momentos da primária, tive assim, foi
bom e isso,

1395 o continuar a estudar também foi bom enquanto estudei,

1396 até quando deixei de estudar, que me podia ter dado mal, e dei-me bem.

1397

1398 A - Teve uma história de sucesso.

1399

1400 C - Acabei assim por me dar bem, aliás, eu agora até ponho-me assim a pensar, eu tenho tudo, só me falta o melhor,

1401 que é assim, neste momento, o que pode...,

1402 até nos meus filhos eu acho que tive muita sorte.

1403

1404 A - Tem dois?

1405

1406 C - Tenho dois, tive um menino e depois calhou-me uma menina, na altura que eu quis ter o segundo filho, veio-me bem,

1407 depois também tive a morte do meu pai também mexeu muito comigo.

1408 Também eu acho que nessa altura, também estava assim um bocadinho,

1409 o meu pai digamos, que era o meu amigo, era muito encostada ao meu pai e tal

1410 mas também nessa altura, percebi que o meu pai era assim, o meu pai era quem me fazia compras,

1411 era capaz de me ir ao talho, era capaz de ir aqui ou acolá,

1412 queria qualquer coisinha de B.: ó pai, você vai..., digamos era o meu amparo, o meu apoio.

1413 Eu perdi o meu pai, então aí, eu recordo-me quando o meu pai estava doente,

1414 ele morreu com um cancro e eu nessa altura andava grávida,

1415 também passei assim uma fase muito confusa, que isso também poderia ter trazido problemas para o casamento,

1416 talvez eu afastava-me um pouco do meu marido e

1417 dedicar-me mais ao meu pai, aos filhos, não sei.

1418 Eu recordo na altura, houve uma altura que eu pensei assim, se o meu pai morre

1419 ,o que é que vai ser de mim?

1420

1421 A - Estava muito ligada.

1422

1423 C - Estava muito ligada ao meu pai mas é assim, o meu pai foi, eu cheguei à conclusão, eu faço tudo igual, eu sou forte na mesma.

1424

1425 A - Tornou-se autónoma.

1426

1427 C - É, pronto, eu consigo e eu acho que é assim, acho que me dei bem e estou-me a dar,

1428 mesmo à parte destes problemas que no fundo estão a ser um bocadinho,
1429 estão a crescer muito, muito...,
1430 só que é assim, eu tenho cá uma força dentro de mim, porque eu sei que vou
dar a volta ou de uma maneira ou doutra, eu vou da volta.
1431
1432 A - Quando saiu da empresa, não estava habituada a fazer os contratos,
1433 ver tecidos e comprar tecidos,
1434 porque isso tinha lá na empresa, não era?
1435
1436 C - Era.
1437
1438 A - Depois como é que faz essa aprendizagem?
1439
1440 C - Isso veio com o tempo.
1441
1442 A - Com o tempo.
1443
1444 C - Isso veio com o tempo, embora que é assim...
1445
1446 A - Aprendeu a escolher os fornecedores...
1447
1448 C - Embora que eu trabalho duma maneira muito, muito fácil digamos,
1449 porque é muito mais complicado ter uma porta aberta
1450 e loja do que trabalhar como eu trabalho aqui.
1451 Pronto isto é um bocado, isto é, digamos que um quarto de
costura que eu faço...
1452
1453 A - Quem traz os tecidos?
1454
1455 C - Pronto, eu é que vou buscar, vou buscar a armazéns.
1456 Quando tenho encomendas vou buscar, só que eu compro a metro, é assim
eu...,
1457 Não há um investimento porque é assim, eu poderia fazer mas lá está,
1458 aí falta-me o apoio do meu marido, aí eu precisava de ter uma ajuda porque
também,
1459 por exemplo, se eu vou fazer um investimento e se me dou mal...
1460 E se não sai, eu tenho que ter ali apoio do meu marido, porque amanhã não

1461 quero ser acusada de, se me vou dar mal nisto, eu precisava de ter alguém
1462 porque isto é um investimento muito grande.
1463
1464 A - Compreendo.
1465
1466 C - Muito grande para investir, houve uma altura que disse ao meu marido, a
experiência para investir nos tecidos é preciso muito dinheiro.
1467 Enquanto que ***voltou a recuar.
1468 É assim, eu fiz uma experiência, de uma altura investir um investimento maior,
1469 e depois eu cheguei à conclusão que é assim, não eu prefiro voltar atrás.
1470
1471
1472 A - À fase inicial.
1473
1474 C - À fase inicial, que é o comprar a metro.
1475 De acordo com as encomendas porque é assim dou-me melhor.
1476
1477 A - Entendo.
1478
1479 C - E tenho a certeza que pouco prejuízo vou ter,
1480 enquanto que isso requer, pronto, lá está o precisar dum apoio para isso, para
eu ir mais longe.
1481
1482 A - Se falhasse...
1483
1484 C - Que se falhasse não estava sozinha.
1485
1486 A - Como quando veio para casa.
1487
1488 C - Pronto é isso e realmente faltava-me mais esse, digamos esse braço
1489 e aí eu quero é o braço do meu marido, porque eu ao longo disto eu também
sei os riscos que se corre,
1490 eu nunca me levou a meter numa sociedade e nem quero,
1491 porque é assim, este trabalho, eu como estou, estou bem,
1492 para estar melhor, a única sociedade que se pode fazer neste tipo de
trabalho, na minha opinião,

1493 e pelo o que tenho visto, pelo que anda por aí, o sócio melhor que se pode ter nisto é o marido porque neste trabalho é um bocado complicado.

1494 Eu tenho analisado ao longo dos tempos,

1495 não me faltam pessoas a querer-se meter neste trabalho, só que, não, não dá, porque e depois lá está o tal caso...

1496 pronto eu tenho tido propostas mas eu ponho-me a pensar bem,

1497 não, isto não dá certo, não dá, é como o marido que sai tudo dali.

1498

1499 A - Uma coisa mais familiar?

1500

1501 C - Mais familiar. Talvez até por eu ter tido, ter tido onde trabalhei,

1502 na escola que eu tive, ser o marido e mulher.

1503

1504 A - Os patrões.

1505

1506 C - Porque eu captava muito, por exemplo, quando eu estava lá e eu captava...

1507

1508 A - O modelo, digamos...

1509

1510 C - Deles, porque era assim, porque eles tem sucesso, eles tem sucesso...

1511

1512 A - O S. e a A.

1513

1514 C - Porque eles, porque quem andou lá dentro apercebe-se também um pouquinho, pronto da vida dos patrões e tal,

1515 então o que é que eu cheguei à conclusão, que é assim...,

1516 eu dava muitas vezes com a patroa a dizer assim: olha R. domingo vamos tirar medidas a «xis» lado,

1517 enquanto que se for com um sócio já não se pode fazer isso.

1518

1519 A - No tempo livre, continuavam a trabalhar,

1520

1521 C - É e neste trabalho faz falta isso, isso também, não é.

1522

1523 A - Os horários das pessoas...

1524

1525 C - Depois começam, se for entre sócios começam haver aqueles problemas

1526 que para mim não dá e para ti dá, e não sei quê
1527 e então é por isso que eu sei, que para ir mais longe é..., então ou eu sozinha.
1528
1529 A - Há um encontro maior.
1530
1531 C - É.
1532
1533 A - A loja ou atelier onde estive inicialmente, foi a sua escola
1534
1535 C - Uma boa escola e isso foi muito importante.
1536
1537 A - Quando diz uma boa escola, a que é que se refere?
1538
1539 C - Olhe, foi uma boa escola, porque pronto foi a base, porque eu lá acarretei
muita...,
1540 além de ter aprendido também captei muito como...,
1541 digamos que eu aprendi um bocadinho de tudo, não é, o que foi o suficiente
para eu avançar
1542 e mesmo até lidar com os clientes, que eu até me punha a olhar da maneira
1543 como a pessoa, por exemplo, porque lá é assim: lá a patroa é que atende os
clientes, trata de obras, tira medidas e não sei quê,
1544 depois tem a parte da confecção, que são as empregadas que confeccionam,
1545 tem os colocadores que são os homens que fazem a parte de carpintaria e
colocam e tudo.
1546 Eu acho que lá que fui..., mas eu também era uma boa observadora, porque eu
observava tudo, captava tudo e aprendi.
1547 Por exemplo, o que lá é feito por muita gente, eu aqui faço tudo sozinha, o que é
preciso...
1548
1549 A - Um dos processos de aprender foi essa observação?
1550
1551 C - Primeiro foi a observação pois, porque eu captava muito, por exemplo, eu
via...,
1552 às vezes estava, por exemplo, a arrumar tecidos e estava a ouvir a patroa a
atender clientes.
1553
1554 A - A ouvir por mera curiosidade, ou porque achava que era

1555 importante pra si?

1556

1557 C - Era por curiosidade, mas o que depois quando eu comecei realmente a pensar assim, eu acho que quero ir mais longe,

1558 então aí já começava a olhar de outra maneira, não é.

1559

1560 A - Entendo.

1561

1562 C - O que me aventurei assim um bocadinho,

1563 digamos que pronto, que ainda podia ter estado lá mais dois anos ou três,

1564 mas até poderia não passar daquilo, porque isto aqui...,

1565 eu acho que só mesmo a gente se enfiando por cabeça, por conta própria, é que começa a desenvolver mais.

1566

1567 A - Experimentando.

1568

1569 C - Porque há coisas que os patrões descobrem, não é.

1570

1571 A - Claro.

1572

1573 C - Isto é normal, como se calhar eu faço isto aqui, se tivesse empregados, como eu os faço aqui, não é, observei, aprendi.

1574 Pois e depois vir a ganhar experiência, não é.

1575

1576 A - A experiência que acrescenta?.

1577

1578 C - Olhe, a experiência também é ouvir e tentar e dar...

1579 Experimentar e até dar errado e voltar a fazer...tento outra vez porque...

1580 quero aperfeiçoar e quero aprender coisas novas

1581 e não gosto de dizer que não sei.

1582

1583 A - Se lhe pedem uma coisa que ainda não fez?

1584

1585 C - Eu sou capaz de dizer que sei para não ficar...,

1586 eu sei que me vai obrigar a... e vou tentar e vou conseguir porque é assim, se eu sou capaz daquilo,

1587 depois eu penso muito assim, se sou capaz de fazer aquilo que é complicado,
aquilo também sou.

1588

1589 A – Serve-se do que já sabe para fazer uma coisa que ainda não fez?

1590

1591 C - Vou-me servir da base, pronto, é isso porque...

1592

1593 A - Mesmo que seja uma coisa que nunca fez?

1594

1595 C - Mesmo que, é isso, pronto, há coisas que eu agora faço que lá eu nunca vi
fazer nem sabia que se conseguia fazer.

1596

1597 A - Com aquilo que já sabia.

1598

1599 C - Pronto, agora faço e... eu recordo-me que uma altura um cliente que eu
tinha, que por sinal, ainda era um feirante,

1600 eu recordo-me que ele uma altura chegou-me aqui com um trabalho,

1601 isto ainda no início e eu ainda não sabia,

1602 eu recordo-me que ele uma altura chegou aqui, ele disse assim:

1603 olhe, eu queria fazer isto assim, assim, você faz, trouxe-me uma

1604 fotografia, você sabe fazer?

1605 E eu pus-me a olhar e disse: sei, sei, não sei bem mas eu acho que sim,

1606 que faço, deixe estar que eu faço.

1607 E comprometi-me com o trabalho que era para o outro dia e eu não sabia fazer.

1608 Eu recordo-me que estive uma noite toda a tentar, a fazer e a desfazer até dar

1609 e é assim, no outro dia consegui dar o trabalho e pronto.

1610

1611 A - Resolveu um problema novo.

1612

1613 C - Resolvi.

1614

1615 A - A experiência faz isso.

1616

1617 C - E é isso que eu faço, por exemplo, uma altura recordo-me, veio um modelo
novo de cortinas.

1618 Por exemplo, este sistema que há de romanetes, este sistema de...

1619

1620 A - Que sobem por partes.

1621

1622 C - É, isto na altura quando eu trabalhava, nem se usava, nem se falava nisso

1623 e na altura começavam pessoas já a falar no assunto,

1624 e eu disse assim, bem vou ter que fazer porque daqui a pouco começam-me a pedir.

1625 E então fui falar, havia uma colega que também se estabeleceu assim como eu,

1626 só que ela já teve a sorte, já vai mais longe um bocadinho porque pronto tem a colaboração do marido e tal

1627 e já conseguiu meter empregadas e pronto.

1628 Só que ela está longe e eu recordo-me que numa altura sujeitei-me a ir por, aí lá abaixo, à casa dela para recolher informações,

1629 porque é assim, eu queria estar informada daquele trabalho novo.

1630 E eu já tinha falado com ela ao telefone e ela disse: olha, anda cá baixo, porque aqui já se está a fazer já há uns tempos,

1631 ela, para os lados do Ribatejo e lá pronto, já tinham começado antes,

1632 não sei se a influência teria vindo lá de baixo,

1633 pronto e ela disse-me: olha, passa por cá que eu dou-te uma explicaçõzinha e tal.

1634 Assim como às vezes ela tem algumas coisas que até me pergunta como é que eu faço.

1635

1636 A - Trocam informações.

1637

1638 C - Trocámos, pronto, porque é assim damo-nos bem, apesar de estar no mesmo ramo.

1639

1640 A - Está longe.

1641

1642 C - Está longe. Foi dali, ela trabalhou lá também.

1643 E depois foi lá para baixo, porque o marido era filho único,

1644 o marido é lá de baixo e ela acabou por...

1645

1646 A - E trocam informações para resolver os vossos problemas.

1647

1648 C - Trocámos e é isso que, por exemplo, nessa altura eu recordo-me que fui lá em baixo,

1649 foi num dia e vim no outro, na altura, o meu marido até concordou
1650 fomos lá e ela passou-me assim umas..., foi só para ver como é que essas
cortinas funcionavam.
1651 E depois é assim, não aprendi a fazer mas ela deu-me assim uma explicação,
1652 vim com uma luz e ainda veio uma amostra duma calha e eu aqui desenvolvi
como é que se fazia e pronto.
1653 E consegui e hoje faço com a maior das facilidades.
1654 Já invento modelos, já invento cortes, aconselho um corte ou outro, porque dali
é o ponto de partida, depois a gente desenvolve muito mais.
1655 Pode-se criar e é o tal trabalho, que eu digo,
1656 que isto até é criativo, porque a gente inventa modelos.
1657
1658 A - É a criação que a seduz.
1659
1660 C - Também e depois é aquela satisfação,
1661 por exemplo, de ir colocar uma obra e chegar ao fim, por exemplo, ver a pessoa
satisfeita
1662 e a ver o nosso trabalho ali exposto, saber que o nosso trabalho vai ser visto por
muitas pessoas,
1663 vai ser criticado ou... pronto.
1664
1665 A - Reconhecido.
1666
1667 C - Mas é reconhecido e isso é muito... e isso é o que me levou e o que me leva
a não largar isto, não é,
1668 porque é como lhe disse, se fosse o meu marido não ter muita vontade com
este trabalho
1669 também por ele não estar ligado, estar ligado a outro tipo de ramo.
1670 C - Pronto, de certeza que eu já tinha desistido, já,
1671 já tinha e é o tal caso que eu digo, mesmo se eu arranjasse, como tinha dito,
aquele emprego,
1672 digamos o ir encostando se calhar ao que eu no fundo deixei de lado,
1673 É engraçado que eu às vezes ponho-me assim a pensar, olha se arranjasse
assim um trabalho como auxiliar...
1674 AV.: Estou-lhe muito grata pelas horas que retirou ao seu trabalho para poder
estar aqui comigo, muito obrigada.

Legenda:

**** palavras inaudíveis

Os números dos espaços vazios foram assumidos por defeito